Научно-методический журнал

Том 12, № 2. 2021 (апрель – июнь)

(Сквозной номер выпуска – 46)

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА:
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»

Издается с января 2010 года

Выходит 1 раз в квартал

Фактический адрес:
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13б, каб. 325

Телефоны:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Факс:
(834-2) 33-92-67

E-mail:
gumanitarnie.nauki@yandex.ru

Сайт:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Подписной индекс в каталоге «Пресса России» 03279

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. В. Кадакин (главный редактор) – кандидат педагогических наук, доцент
Т. И. Шукшина (зам. главного редактора) – доктор педагогических наук, профессор
Л. П. Водясова (отв. секретарь) – доктор филологических наук, профессор

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А. З. Абдуллаев – доктор философских наук, профессор (Азербайджан, Баку)
Е. А. Александрова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саратов)
Н. М. Арсентьев – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
Е. В. Бережнова – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
М. В. Богуславский – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Москва)
Ю. В. Варданян – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)
И. Гажим – доктор педагогических наук, профессор (Молдова, Бельцы)
Е. С. Гриценко – доктор филологических наук, профессор (Россия, Нижний Новгород)
Г. Г. Зейналов – доктор философских наук, профессор (Россия, Саранск)
В. К. Катаинен – кандидат филологических наук (Финляндия, Рованиеми)
А. В. Мартыненко – доктор исторических наук, профессор (Россия, Саранск)
А. Р. Масалимова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Казань)
В. И. Меньковский – доктор исторических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Т. Д. Надькин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Э. Олехновича – доктор педагогических наук (Латвия, Даугавпилс)
О. Е. Осовский – доктор филологических наук, профессор (Россия, Саранск)
С. В. Першин – доктор исторических наук, доцент (Россия, Саранск)
Е. Ю. Протасова – доктор педагогических наук, профессор (Финляндия, Хельсинки)
В. И. Рогачев – доктор филологических наук, доцент (Россия, Саранск)
В. В. Рубцов – доктор психологических наук, профессор (Россия, Москва)
Н. В. Рябова – доктор педагогических наук, доцент (Россия, Саранск)
С. В. Сергеева – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Пенза)
А. В. Торхова – доктор педагогических наук, профессор (Республика Беларусь, Минск)
Л. М. Цонева – кандидат филологических наук, профессор (Болгария, Велико Тырново)
А. Эльягуби – доктор филологических наук, профессор (Марокко, Фес)
М. А. Якунчев – доктор педагогических наук, профессор (Россия, Саранск)

Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук

ISSN 2079-3499

© «Гуманитарные науки и образование», 2021

Scientific and methodological journal

Vol. 12, no. 2. 2021 (April – June)

(Continuous issue – 46)

JOURNAL FOUNDER:
FSBEIHE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev"

Has been published since January 2010

Quarterly issued

Actual address:
Room 325, 13б
Studencheskaya Street,
the city of Saransk,
The Republic of Mordovia,
430007

Telephone numbers:
(834-2) 33-92-54
(834-2) 33-94-90

Fax number:
(834-2) 33-92-67

E-mail address:
gumanitamie.nauki@yandex.ru

Website:
http://www.mordgpi.ru
he.mordgpi.ru

Subscription index in the catalogue "The Press of Russia" 03279

EDITORIAL COUNCIL

V. V. Kadakin (editor-in-chief) – Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

T. I. Shukshina (editor-in-chief assistant) – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor

L. P. Vodyasova (executive secretary) – Doctor of Philological Sciences, Professor

EDITORIAL COUNCIL MEMBERS

A. Z. Abdullaev – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Azerbaijan, Baku)

E. A. Alexandrova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saratov)

N. M. Arsentiev – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

E. V. Berezhnova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

M. V. Boguslavskiy – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Moscow)

Yu. V. Vardanyan – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

I. Gazhim – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Moldova, Beltsy)

E. S. Gritsenko – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Nizhny Novgorod)

G. G. Zeynalov – Doctor of Philosophical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

V. K. Katainen – Candidate of Philological Sciences (Finland, Rovaniemi)

A. V. Martynenko – Doctor of Historical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

A. R. Masalimova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Kazan)

V. I. Menkouski – Doctor of Historical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

T. D. Nadkin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

E. Olehnovica – Doctor of Pedagogical Sciences (Latvia, Daugavpils)

O. E. Osovski – Doctor of Philological Sciences, Professor (Russia, Saransk)

S. V. Pershin – Doctor of Historical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

E. Yu. Protasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Helsinki, Finland)

V. I. Rogachev – Doctor of Philological Sciences, Docent (Russia, Saransk)

V. V. Rubtsov – Doctor of Psychological Sciences, Professor (Russia, Moscow)

N. V. Ryabova – Doctor of Pedagogical Sciences, Docent (Russia, Saransk)

S. V. Sergeeva – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Penza)

A. V. Torhova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Belarus, Minsk)

L. M. Tsoneva – Candidate of Philological Sciences, Professor (Bulgaria, Veliko Tarnovo)

A. Elyaagoubi – Doctor of Philological Sciences, Professor (Marocco, Fes)

M. A. Yakunchev – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Russia, Saransk)

The Journal is included by HCC of the Ministry of Education and Science of the RF in the list of the leading peer-reviewed scientific journals and publications, which should issuethe main scientificresults of the candidate's and doctoral theses

ISSN 2079-3499

© "Gumanitarnye nauki i obrazovanie", 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

А. Б. Абуханова, Р. А. Мухитдинова, А. Т. Айдарханов
Роль инновационной технологии *Lesson Study* в развитии профессионализма педагога и критического мышления обучающихся 7

Е. В. Бережнова, Л. А. Петрова
Основные функции обращения к практике в прикладном педагогическом исследовании 12

О. И. Бирюкова
Самостоятельная работа и ее методическое обеспечение в условиях дистанционного обучения 19

Д. В. Буяров
Использование электронного учебника на уроках истории 24

Н. В. Вершинина, С. А. Бабина
Научно-методический потенциал электронной образовательной среды в контексте филологической подготовки будущего учителя начальных классов 29

Л. П. Водясова
Совершенствование текстовой компетенции студентов-филологов в процессе изучения текстообразующей функции грамматических единиц 36

Т. В. Кормилицына
Формирование содержания учебных дисциплин для магистрантов педагогических вузов на основе свободного программного обеспечения 41

Г. А. Кручинина, Д. С. Седов
Применение игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями при формировании управленческих компетенций будущих бакалавров 47

И. Н. Мишин
Проблемы организации и реализации проектной деятельности в высшей школе и пути их решения 53

Г. Е. Муравьева
Дидактическая деятельность преподавателя в условиях временного дистанционного режима обучения студентов в период пандемии 61

Ю. Б. Надточий
Факторы, влияющие на качество онлайн-занятий 68

Л. Г. Паршина, Л. П. Карпушина
Формирование готовности студентов к раскрытию музыкального образа (в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний») 75

С. И. Проценко, Л. А. Сафонова
Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности 83

Е. Н. Родина, Е. Н. Чекушкина
Применение дискуссионных методов обучения на уроках обществознания 93

М. Н. Свинцова, А. С. Кисляков
Об особенностях перехода обучающихся от курса истории в школе к изучению истории в вузе (на опыте Финансового университета при Правительстве Российской Федерации) 98

С. В. Сергеева, М. В. Денисов
Проблема практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена в нормативно-правовых документах 104

Н. В. Струнина
Педагогические условия формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий 109

С. В. Шедина, Е. В. Елисеева, Г. В. Павленко
Опыт осмысления развития идей отечественной дидактики в свете научной постнеклассической рациональности 114

М. М. Шубович, Н. Н. Петрищева
Роль коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога..... 121

ИСТОРИЯ

А. К. Салмин
Этническая история чувашей по Н. И. Ашмарину..... 127

А. И. Тишкин
Социально-демографическое развитие Мордовии в региональном законодательстве конца XX – начала XXI вв..... 135

Р. В. Шуляпов
История внешней политики России с 2014 г..... 140

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

О. И. Налдеева, Е. И. Азыркина, С. Н. Маскаева, М. П. Шустов
Языковые особенности современных нижегородских легенд и исторических преданий..... 148

Сюй Лили
Субъектно-предикатные синтагмы как средство речевой экспликации концепта «упрямство» (на материале газетных текстов)..... 154

L. M. Boyarkina, O. A. Biryukova, E. A. Davidova
Actualization of concept *human / person* in zoonymic phraseological units of the English language: lexeme *duck*..... 161

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 166

CONTENTS

PEDAGOGY

A. B. Abukhanova, R. A. Mukhitdinova, A. T. Aydarkhanov
Role of the Lesson Study method in the development of the teacher's professionalism and the critical thinking of students..... 7

E. V. Berezhnova, L. A. Petrova
Main functions of resorting to practice in the applied pedagogical research..... 12

O. I. Biryukova
Independent work and its methodological support in the conditions of distance learning..... 19

D. V. Buyarov
Using of electronic textbook in history lessons..... 24

N. V. Vershinina, S. A. Babina
Scientific and methodological potential of the electronic educational environment in the context of philological training of the future primary school teacher..... 29

L. P. Vodyasova
Improving the textual competence of students-philologists in the process of studying the text-forming function of grammatical units..... 36

T. V. Kormilitsyna
Formation of the content of educational disciplines for undergraduates of pedagogical universities on the basis of free software..... 41

G. A. Kruchinina, D. S. Sedov
Application of the game method in combination with digital technologies in the formation of managerial competencies of future bachelors..... 47

I. N. Mishin
Problems of organization and implementation of project activity at high school and ways of their solution..... 53

G. Ye. Muravyeva
Didactic activity of a teacher in the context of a temporary distance learning mode for students during a pandemic..... 61

Yu. B. Nadtochiy
Factors affecting the quality of online classes..... 68

L. G. Parshina, L. P. Karpushina
Formation of students' readiness to reveal the musical image (within the framework of the discipline «Fundamentals of Musical and Theoretical Knowledge»)..... 75

S. I. Protsenko, L. A. Safonova
Formation of the readiness of future teachers to use electronic educational resources in professional activities..... 83

E. N. Rodina, E. N. Chekushkina
Using discussion methods of teaching in social studies lessons..... 93

M. N. Svintsova, A. S. Kislyakov
Specifics of transition of students from the historic courses at school to the study of History at the University (based on the studies of the Financial University under the Government of the Russian Federation)..... 98

S. V. Sergeeva, M. V. Denisov
Problem of practice-oriented training of mid-level specialists in regulatory documents..... 104

N. V. Strunina
The pedagogical conditions for the students intercultural competence formation by means of information and communication technologies..... 109

S. V. Shedina, E. V. Eliseeva, G. V. Pavlenko
The experience of understanding the development of the ideas of Russian didactics in the light of scientific post-non-classical rationality..... 114

M. M. Shubovich, N. N. Petrishcheva
The role of communicative competence in the professional development of a modern teacher..... 121

HISTORY

A. K. Salmin
Ethnic history of the Chuvash as per N. I. Ashmarin..... 127

A. I. Tishkin
Socio-demographic development of Mordovia in the regional legislation
of the late XX – the beginning of the XXI centuries..... 135

R. V. Shulyapov
History of Russian foreign policy since 2014..... 140

LINGUISTICS

O. I. Naldeeva, E. I. Azyrkina, S. N. Maskaeva, M. P. Shustov
Linguistic features of modern Nizhny Novgorod legends and historical legends..... 148

Xu Lili
Subject-predicate syntagma as a means of representing the semantic content
of the concept of "stubbornness" (by the material of newspaper texts)..... 154

L. M. Boyarkina, O. A. Biryukova, E. A. Davidova
Actualization of concept *human / person* in zoonymic phraseological units of the English language:
lexeme *duck*..... 161

INFORMATION FOR AUTHORS..... 166

УДК 373.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_07

Роль инновационной технологии *Lesson Study* в развитии профессионализма педагога и критического мышления обучающихся

А. Б. Абуханова, Р. А. Мухитдинова*, А. Т. Айдарханов
НАО «Жетысуский университет имени И. Жансугурова»,
г. Талдыкорган, Республика Казахстан
**mra050977@mail.ru*

Введение: целью настоящей статьи является определение роли технологии Lesson Study в развитии профессионализма педагога и критического мышления обучающихся.
Материалы и методы: в качестве основных методов были использованы наблюдение, эксперимент, анализ, сравнение, синтез.
Результаты исследования: проведенный анализ методов, приемов и форм обучения инновационной технологии Lesson Study, а также особенностей их реализации в педагогической практике позволяет говорить о том, что данная технология обладает большим потенциалом для развития профессиональных компетенций педагогов, без которых модернизация системы образования невозможна.
Обсуждения и заключения: основные положения и выводы статьи могут быть использованы при решении проблем развития профессионализма педагогов в условиях обновленного содержания образования в Республике Казахстан.

Ключевые слова: педагог, профессионализм, профессиональные компетенции педагога, Lesson Study, исследование урока, мониторинг, инновационная технология.

Role of the Lesson Study method in the development of the teacher's professionalism and the critical thinking of students

A. B. Abukhanova, R. A. Mukhitdinova*, A. T. Aydarkhanov
Zhetysu University named after I. Zhansugurov, Taldykorgan, Kazakhstan
**mra050977@mail.ru*

Introduction: the article is devoted to determining the role of the Lesson Study method in improving learning, the level of formation of students' functional literacy and the development of professionalism of future teachers.
Materials and Methods: methods of research, observation, induction, deduction, analysis, synthesis and generalization.
Results: conducted analysis of the essence of Lesson-Study technology and features of its implementation in teaching practice, suggests that this technology has great potential for the development of professional competencies of teachers in which the modernization of the education system is impossible.
Discussion and Conclusions: the main provisions and conclusions of the article can be used in solving the problems of developing the professionalism of teachers in the context of the updated content of education in the Republic of Kazakhstan.

Key words: teacher, professionalism, teacher's professional competencies, Lesson Study, lesson research, monitoring, innovative technologies..

Введение

В статье рассматривается роль инновационной технологии Lesson Study в совершенствовании обучения, определении уровней сформированности функциональной грамотности обучающихся и развитии профессионализма педагогов.

Обзор литературы

В настоящее время в Республике Казахстан в условиях перехода к спиральной форме обучения происходит обновление содержания системы образования, форм, методов обучения и воспитания.

Ключевой фигурой реформирования образования является педагог. Именно на его плечи ложится ответственность за проектирование и организацию учебного процесса, отвечающего требованиям современных стандартов. Инновационная технология Lesson Study становится

средством развития их профессиональных компетенций [1–4].

Инновационная технология Lesson Study возникла в 1870-х гг. в Японии и имела целью исследование урока для совершенствования школьной практики. В англоязычном образовательном пространстве интерес к Lesson Study появился только в 1999 г. Началом послужила публикация Д. В. Стиглера и Д. Хиберта «Пробел в преподавании: лучшие идеи от учителей мира по улучшению образования в классе», в которой сравнивались уроки математики в США, Германии и Японии. Исследование урока с тех пор распространилось по всему миру, охватывая страны Азии, Европы, Северной Америки, Ближнего Востока и Африки[1]. Как результат, в 2005 г. была основана Всемирная Ассоциация Исследований Урока (WALS) с офисом в Гонконгском институте образования (www.walsnet.org). В США эту методику прдставил японский ученый Макото Йошида, переведя японское наименование *дзюгекенькью* на английский язык как *Lesson Study*.

Результаты исследования

В последние десятилетия технология Lesson Study активно внедряется в систему образования Казахстана [5]. Одной из ее характерных особенностей являются различные виды рефлексии участников учебного процесса, которые дают возможность повышения профессиональной компетентности, стремление сделать процесс более ярко выраженным, системным и реализуемым в условиях сотрудничества с коллегами[2].

Lesson Study – это педагогическая технология, направленная на совершенствование знаний в области педагогической практики, которая сама по себе является особым объектом исследования деятельности на уроках. Это цикл, который включает в себя не менее трех уровней, запланированных, обучаемых, контролируемых и анализируемых группой педагогов совместно. Используя Lesson Study, педагоги могут проводить свои исследования и занятия на демократической основе, влиять на качество обучения. Технология Lesson Study позволяет увидеть ошибки учащихся и педагогов, понять, как их нужно избегать, как повысить качество обучения [6]. По существу, Lesson Study является коллаборативной технологией в обучении учителей и развитии их практики преподавания и обучения.

Впервые технология Lesson Study авторами данной статьи была реализована в 2019–2020 учебном году по теме «Как творческие и проблемные уровневые задания высокого и низкого порядка способствуют развитию функциональной грамотности при изучении географии в 8 классе?». Исследование проводилось в средних школах-гимназиях № 2 и № 9 города Талдыкорган (Республика Казахстан). В проекте участвовало 29 учащихся 8 класса, из них: отличников – 5, обучающихся на «4» и «5» – 12, остальные 12 учащихся обучались в целом средне. Качество образования в классе составляло 58,6 %.

Группа педагогов в составе творчески работающих учителей географии (Айдарханов А. Т. – модератор, Мухитдинова Р. А. – менти, Абуханова А. Б. – менти), изучив литературные источники, приступила к планированию серии последовательных уроков. Они совместно разработали способы и формы обратной связи с учениками, выбрали три «исследуемые» группы учеников, являющиеся типичными представителями определенных групп учеников: сильные – А, средние – В, слабые – С. Это ученики, имеющие хорошие оценки в учебе, но имеющие желание и возможности подтянуться до уровня отличника, ученики со средними способностями и ученики с низкой мотивацией по всем предметам. В дальнейшем было уделено внимание обучению и развитию именно этих трех категорий учеников.

С учащимися вначале было проведено анкетирование, составленное группой преподавателей совместно со школьным психологом. Результаты анкетирования продемонстрировали:

– ученик уровня А при ответе по анкете признается лидером, обладающим высокой мотивацией к обучению, уверенным в выполнении задания и самоуверенным;

– интерес учащегося уровня В к обучению немного затрудняется в выполнении хорошо поставленной задачи, требует совершенствования лидерских способностей;

– ученик уровня С имеет низкий интерес к обучению, прибегает к помощи других при выполнении задания.

С целью изучения активности и успеваемости избранных учащихся было проведено несколько уроков по географии со встроенными элементами семи модулей. При внедрении в практику форм и приемов технологии Lesson Study уровень сформированности навыков критического мышления учащихся был отмечен в следующих действиях:

– у учащихся сформировались различные точки зрения, они научились полностью отстаивать свое мнение, критически относиться к каждому;

[1] Национальный план действия на 2012–2016 годы по развитию функциональной грамотности школьников. URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200000832 (дата обращения: 15.10.2020).

[2] *Галиахметова А. Т.* Комплексная инновационная деятельность педагогических работников в образовательном учреждении // Мир науки и образования. 2016. № 2 (6). С. 15–21.

– учащиеся научились уважать друг друга, высказывать предложения, слушать.

В ходе эксперимента было доказано, что в процессе обучения у учащихся повысилась активность и интерес к предмету (география), ими были выполнены задания уровня критического мышления, выполняемые и контролируемые посредством видеосъемки, фотографии, анкетирования.

В период проведения педагогического эксперимента цель исследования состояла в том, чтобы определить различные проблемы исследования урока как инновационной технологии развития профессиональных компетенций педагогов Lesson Study.

Итоги работы, отслеживаемые нами в течение четырех четвертей обучения, показали, что результат достигнут, хотя и не на столько значительный. Определяя проблему исследования урока как инновационной технологии Lesson Study для развития профессионализма педагогов, то есть критического мышления, мы также отмечаем, что активное сотрудничество учителей географии и биологии может быть очень результативно при проведении интегративных уроков.

Мониторинг группы осуществляла учитель третьего уровня, которая в свою очередь является ментор-лидером первого уровня. Преподаватели-наблюдатели собирали данные по закрепленным за ними обучающимся, после каждого практического занятия проводили обсуждение проведенного урока. Ими привносились изменения в ход следующего урока с учетом реакции обучающихся. Педагоги увидели, какие трудности возникают перед учащимися; когда не все учащиеся понимают, чего от них требует педагог; когда не ставятся конкретные цели или не ставятся цели на каждом этапе урока; когда необходимо распределять роли в группе, озвучивать время выполнения каждого задания, чтобы работа была слаженной.

Предварительно было взято разрешение у родителей учеников на участие их в исследовании, как интервьюирование, анкетирование, видео- и фотосъемка.

В результате наблюдения над учениками – участниками эксперимента – сложились как общие, так и частные выводы-наблюдения.

Так, например, ученик А справляется с заданиями урока, самостоятельно выполняет задания высокого порядка, но не успевает их завершить, потому что ищет порой усложненные пути решения, зная простые способы. Ему интересен сам процесс решения задач, а не оценки как таковые. Будучи спикером, он волнуется, путается в ответе, хотя прекрасно осведомлен в учебном материале. Проблему свою видит в неумении выражать мысли вслух. Поэтому учителя решили изменить ему условия, предложили попробовать себя в роли учителя. На двух последних уроках серии всех испытуемых посадили в одну группу. Ученик А получил задание: объяснить закономерности формирования торнадо и тропического циклона ученикам В, С. Данное задание он полностью выполнил. В ходе интервью-рефлексии он также сказал: «Мне в дальнейшем нужно работать над речью, лексикой». Проведенное исследование показало и то, как развивается познавательная и социальная саморегуляция наблюдаемого ученика. Сотрудничая в группе по решению задач урока, выполняя партнерские роли в группе (ученик и лидер группы, и ее спикер), он соотносит себя как ученика с одноклассниками, анализирует свои действия и делает выводы, причем сразу же отмечает в рефлексии: он хочет измениться. Другое наблюдение: ученица В на уроках внимательно слушает учителя, одноклассников, активно отвечает при фронтальном опросе, также бойко участвует в обсуждении учебных проблем. Охотно берет на себя роль лидера, спикера, умеет организовать работу группы, но принимается только за выполнение заданий низкого, среднего уровней, успешно справляется с ними. Зная, что выполнение этих уровней гарантирует ей оценку «4», она снижает свою активность при выполнении сложных проблемных и творческих заданий, требующих анализа, синтеза, обобщения и оценки. Эти наблюдения показали: дети доверяют тем своим одноклассникам, которые более активны, более сведущи в предмете по сравнению с ними. Ученик уровня В, для которого предмет география представлял некую трудность среди других изучаемых предметов, принял и понял ту учебную информацию, которую ему объяснил ученик А, а впоследствии контрольный тест показал его успешную оценку.

Еще одно наблюдение: ученик С – из разряда «слабых», география ему дается с трудом, выполняя задания на уроке, он постоянно оглядывается на своих одноклассников в поисках объекта для списывания, справляется только с заданиями репродуктивного характера, с опорой на текст. Например, для объяснения понятий «атмосферный фронт», «циклон», «антициклон пользуется справочником или глоссарием учебника. Вместе с тем роль его в группе также ценна: именно он ищет информацию, записывает ее, оформляет в виде схемы под диктовку членов группы, слушает, но не берет на себя роль лидера, спикера. Другое наблюдение: ученику уровня А, участвующему в эксперименте, было комфортно работать в объединенной группе с учениками В и С, так как он лучше знает географию, интересу-

ется этим предметом, выполняет проблемные и творческие задания высокого уровня и раскрывает закономерности формирования ураганов на примере торнадо Катрина в Северной Америке.

В ходе исследования ментор-коуч группы выделила общее количество вопросов, количество заданий высокого и низкого порядка, которые были основаны на Таксономии Б. Блума (табл. 1).

Таблица 1

Количество заданий по Таксономии Блума на уроках географии

Уроки	Всего вопросов / заданий	Низкий уровень знаний	Средний уровень знаний		Высокий уровень знаний		
			Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
1-й урок	18	7	3	3	2	1	1
2-й урок	17	4	3	4	3	1	2
3-й урок	19	6	4	3	2	3	1
4-й урок	18	6	3	9	3	1	2

Наблюдатель также приняла решение посмотреть учеников уровня С на других уроках. Ученики были активны на уроках гуманитарного направления, там, где они отвечают на вопросы учителя, им интересны творческие задания. В интервью-рефлексии один из учеников группы С сказал, что у него есть затруднения по географии. Для данного участника были составлены индивидуальные проблемные и творческие разноуровневые задания познавательного характера, с тем чтобы адаптировать его к предмету, который до этого вызывал у него полное отрицание.

Как видно из приведенных данных, распределение заданий высокого и низкого порядков было довольно неравномерным. Учитель наполняет урок заданиями высокого порядка за счет снижения количества заданий на уровень-знание (на 2-м уроке – два задания), уровень-понимание (3-й урок – одно задание). Вопросы низкого порядка (знание и отчасти понимание) обеспечивают учеников базовыми знаниями, они необходимы, чтобы в дальнейшем решать вопросы более высокого уровня. В целом же учащиеся неглубоко погружаются в тему, с тем чтобы только «пройти», «усвоить» материал. Понимание же – это «процесс, при котором поверхностная структура преобразуется в глубинную»[3]. Поэтому такой количественно-качественный анализ выполнения всех заданий наблюдаемыми учениками в течение серии уроков, анализ, выполненный учителями исследовательской группы совместно с ментором, определяет качество выполнения разноуровневых заданий.

На наш взгляд, следует усилить способности учащихся глубоко понимать смысл темы, которым можно научиться, используя наблюдение и сравнение, интерпретацию и анализ, а также оценивая ситуацию и принимая решение. В таких условиях и на таких уровнях обучения и развивается критическое мышление учащихся[4]. Так, например, в ходе эксперимента с заданиями низкого порядка справились все три группы наблюдаемых, с заданиями среднего порядка полностью справились ученики групп А и В, ученики группы С – частично, а с большинством заданий высокого порядка – ученики группы А, пытались выполнять ученики группы В, но даже не брались за них ученики группы С.

На входе и выходе из программы Исследования урока Lesson Study наблюдаемые ученики получали задание: «Представь ситуацию: твой одноклассник готовится к зачету, придумай пять вопросов по теме урока, чтобы проверить его знания». Учащиеся затем работали индивидуально. Их ответы анализировались и объединялись в статистические и графические таблицы (табл. 2).

Таблица 2

Вход и выход из Lesson Study

Ученики	Вход в Lesson Study				Выход из Lesson Study		
	Всего вопросов	Высокого уровня	Среднего уровня	Низкого уровня	Высокого уровня	Среднего уровня	Низкого уровня
A	6	2	3	–	4	2	–
B	6	1	3	1	2	3	–
C	5	–	2	3	1	3	1

Интересен также тот факт, что по результатам суммативного оценивания по трем разделам первой и четвертой четвертей можно видеть заметное повышение результатов обучения. Анализ результатов также показал, что по сравнению с результатами суммативного оценивания трех разделов за первую четверть ученики групп, принимавшие участие в эксперименте,

[3] *Куксо Е.* Технология «Исследование урока» (lesson study): какие проблемы она решает, а какие нет. URL: https://medium.com/direktoria-online/lesson-study-course-f76523d33a63 (дата обращения: 22.10.2020).

[4] *Мырзахметова А. Ж.* Lesson-Study как современная платформа для повышения квалификации учителя. URL: https://multiurok.ru/files/lesson-study-kak-sovriemiennaia-platforma-dliapov.html (дата обращения: 22.10.2020).

в 4 четверти показали такое качество знаний: у уровня А увеличение на 39 %, у уровня В – на 28,5 %, у уровня С – на 37 %. Проводимый эксперимент также показал, что и учителя получили неоценимый опыт исследования урока Lesson Study, уроков развития критического мышления учащихся. Они вышли на новую проблему – обучению самих учащихся задавать и отвечать на вопросы высокого и низкого порядка, моделировать подобные задания и вопросы, чему предшествует собственное самообучение, с тем чтобы потом уже обучать этому умению учеников.

По завершении исследования Lesson Study члены группы приняли решение продолжить изучение урока по обозначенной проблеме «Как вопросы и задания высокого и низкого уровня способствуют функциональной грамотности и критическому мышлению учащихся?». Учителя пересмотрели свой методический арсенал, пополнили его приемами Lesson Study и стратегиями критического мышления, поняли смысл, роль «толстых» и «тонких» вопросов для развития критического мышления учащихся на уроках.

Технология Lesson Study получила широкий общественный резонанс и в коллективе школы. Коллаборативная среда, созданная в творческой группе, показала учителям возможности сообщества, коллаборации учителей в осуществлении конкретных действий по практическому осмыслению новых подходов к проектированию современного урока в парадигме «обучение тому, как учиться» [7].

Обсуждение и заключения

Таким образом, при внедрении Lesson Study в практику уровень сформированности навыков критического мышления учащихся был отмечен в следующих действиях: ученики группы А и Б стали больше проявлять интерес к изучаемому предмету, так как нам удалось создать ситуацию успеха для них. И даже ученики группы С смогли повысить уровень своих знаний. Преподаватели, проводившие эксперимент, обогатили свой методический арсенал, пополнив его приемами технологии Lesson Study, а также новыми стратегиями критического мышления, поняли назначение, смысл и роль вопросов высокого и низкого порядка для развития критического мышления учащихся на уроках.

Команда эксперимента пришла к выводу, что обмен опытом между коллегами вышел на качественный уровень, улучшилась и сама практика преподавания.

Список использованных источников

1. *Таубаева Ш. Т.* Исследовательская культура учителя: от теории к практике. Алматы : Ғылым, 2001. 350 с.

2. *Ахметова Г. К.* Образовательный идеал в теории и практике подготовки педагогических кадров. Алматы : Қазақ университеті, 2000. 124 с.

3. *Галиахметова А. Т.* Комплексная инновационная деятельность педагогических работников в образовательном учреждении // Мир науки и образования. 2016. № 2 (6). С. 15–21.

4. *Нурмуратова К. А.* Функциональная грамотность как основа развития гармоничной личности в современных условиях // Педагогическая наука и практика. 2020. № 4. С. 14–17.

5. *Dudley P.* How Lesson Study orchestrates key features of teacher knowledge and teacher learning to create profound changes in professional practice. World Association of Lesson Studies Annual Conference. Tokyo, 2011. 19 p.

6. *Дадли П.* Lesson Study: теория и практика применения. Астана : Apt Print XXI, 2013. 46 с.

7. *Дронова Е. Н.* Lesson Study как инновационная технология развития профессиональных компетенций педагогов // Образовательные ресурсы и технологии. 2018. № 4 (25). С. 55–63.

Поступила 30.04.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Абуханова Ажар Базарбаевна, докторант PhD по специальности «6D010300-Педагогика и психология» Жетысуского университета имени И. Жансугурова (040000, Республика Казахстан, г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова, д. 187а), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6898-2213, agar-80@mail.ru.

Мухитдинова Роза Абдыгалиевна, магистр гидрометеорологии, старший преподаватель Жетысуского университета имени И. Жансугурова (040000, Республика Казахстан, г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова, д. 187а), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1820-4138, mra050977@mail.ru.

Айдарханов Аян Тілеубекұлы, магистрант Жетысуского университета имени И. Жансугурова (040000, Республика Казахстан, г. Талдыкорган, ул. И. Жансугурова, д. 187а), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5868-137, Xaian-93@mail.ru.

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Taubaeva Sh.T. Research culture of a teacher: from theory to practice. Almaty, Science, 2001. 350 p. (In Russ.)

2. Akhmetova G.K. Educational ideal in the theory and practice of training teachers. Almaty, Kazakh university, 2000. 124 p. (In Russ.)

3. Galiakhmetova A.T. Complex innovative activity of teaching staff in an educational institution. *Mir nauki i obrazovaniya* = World of science and education. 2016; 2 (6): 15–21. (In Russ.)

4. Nurmuratova K.A. Functional literacy as the basis for the development of a harmonious personality in modern conditions. *Pedagogicheskaya nauka i praktika* = Pedagogical Science and Practice. 2020; 4: 14–17. (In Russ.)

5. Dudley P. How Lesson Study orchestrates key features of teacher knowledge and teacher learning to create profound changes in professional practice. World Association of Lesson Studies Annual Conference. Tokyo, 2011. 19 p.

6. Dudley P. Lesson Study: Theory and Practice of Application. Astana, Apt Print XXI, 2013. 46 p. (In Russ.)

7. Dronova E.N. Lesson Study as an innovative technology for the development of professional competencies of teachers. *Obrazovatel'nye resursy i tekhnologii* = Educational resources and technologies. 2018; 4 (25): 55– 63. (In Russ.)

About the authors:

Azhar B. Abukhanova, PhD doctoral student, Zhetysu University named after I. Zhansugurov (187 A I. Zhansugurov St., Taldykorgan, 040000, Kazakhstan), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6898-2213, agar-80@mail.ru.

Roza A. Mukhitdinova, Senior Lecturer, Department of Natural Science, Zhetysu University named after I. Zhansugurov (187 A I. Zhansugurov St., Taldykorgan, 040000, Kazakhstan), master (Geography), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1820-4138, mra050977@mail.ru.

Ayan T. Aydarkhanov, master's degree student, Zhetysu University named after I. Zhansugurov (187 A I. Zhansugurov St., Taldykorgan, 040000, Kazakhstan), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5868-137, Xaian-93@mail.ru.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 30.04.2021;
revised 11.05.2021.

УДК 378.2
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_12

Основные функции обращения к практике в прикладном педагогическом исследовании

***Е. В. Бережнова*[1, 2*]*, Л. А. Петрова*[2]**

[1]ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия

[2]ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», г. Орехово-Зуево, Россия

[*]lina164@yandex.ru

Введение: текущий год является юбилейным для В. В. Краевского. В связи с этим в статье осуществлен анализ публикаций по методологии педагогии за последние пять лет и их влияние на ее развитие. Цель статьи заключается в том, чтобы с современных позиций посмотреть на проблему взаимосвязи педагогической науки и практики, которую В. В. Краевский считал основной проблемой методологии педагогики.
Материалы и методы: в исследовании применялись методы анализа и сравнения для выявления круга методологических проблем, находящихся в центре внимания ученых. Использовались статьи электронной библиотеки (РИНЦ), которые были выявлены по ключевому словосочетанию «методология педагогики». Методы синтеза и обобщения позволили обнаружить характер развития методологии педагогической науки.
Результаты исследования: показали медленное развитие методологии педагогики. В ходе изучения способов взаимосвязи педагогической науки и практики авторы статьи выявили две позиции исследователей: практическую и теоретическую, а также три функции обращения к практике в процессе реализации теоретической позиции.
Обсуждение и заключения: в статье представлены примеры проявления практической позиции педагога-исследователя и аргументы, подтверждающие продуктивность теоретической позиции. Авторы утверждают, что проявление педагогом-исследователем второй позиции способствует грамотному осуществлению педагогического исследования, а также более эффективному влиянию его результатов на практику.

Ключевые слова: высшая школа, педагогика, методология педагогики, прикладное педагогическое исследование, методологическая проблема, взаимосвязь науки и практики.

Main functions of resorting to practice in the applied pedagogical research

***E. V. Berezhnova*[a, b*], *L. A. Petrova*[b]**

[a]*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Foreign Ministry", Moscow, Russia*

[b]*State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region "State University of Humanities and Technology", Orekhovo-Zuevo, Russia*

[*]*lina164@yandex.ru*

Introduction: the current year is commemorative for V. V. Kraevsky. In this context the article contains the analysis of publications on the pedagogical methodology over the last five years and describes their influence on its development. The purpose of the article is to view the problem of relationship between teaching science and practice in a modern way. V. V. Kraevsky considered this a major problem in the pedagogical methodology.

Materials and Methods: the study contains the methods of analysis and comparison to reveal the range of methodological problems being the focus of scientists. The study relied on the Russian Science Citation Index articles for the topic "pedagogical methodology". The methods of synthesis and generalization made it possible to discover the nature of pedagogical methodology development.

Results: the results of the study showed slow development of pedagogical methodology. Studying ways of relationship between teaching science and practice the authors of the article identified two research positions: practical and theoretical one as well as three functions of resorting to practice in the implementation of the theoretical position.

Discussions and Conclusions: the article presents examples demonstrating researchers' practical position and arguments confirming efficiency of the theoretical position. The authors claim that demonstrating researchers' second position contributes to the professional implementation of the pedagogical research and effective influence of its results on practice.

Key words: higher school, pedagogy, pedagogical methodology, applied pedagogical research, methodological problem, teaching science and practice relationship.

Введение

В этом году могло бы исполниться 95 лет В. В. Краевскому. Это хороший повод вновь поговорить о нем и о его трудах. Как правило, в юбилейный год принято вспоминать основные этапы жизни ученого [1], вклад в педагогическую науку, особенно в ту ее часть, которая его интересовала больше всего – методологию педагогики [2], что и было пять лет назад содержанием научных дискуссий трех конференций, проведенных в Волгограде, Москве и Туле. Ситуация текущего года не позволяет в привычной обстановке собраться ученым для обсуждения сложных теоретических и методологических проблем. Кроме того, в течение последнего года активно анализируются и обсуждаются в основном вопросы организации дистанционного и смешанного образования, что можно рассматривать как следствие принудительной работы педагогов в удаленном формате. Были озвучены и опубликованы разные точки зрения людей, вовлеченных в этот процесс. Следует признать, что еще довольно далеко до формирования общих и четких представлений. Это можно считать иллюстрацией тезиса одной из работ В. В. Краевского, в котором он утверждал, что задача согласования принципа информатизации в теории и на практике с гуманистической направленностью образования будет очень сложной. В. В. Краевский был уверен, что информация не должна вести к сокращению возможностей простого человеческого общения за счет увеличения доли и роли обезличенной информации в жизни обучающихся. «Не заменять живое общение между людьми, а облегчать его…»[1] [3], именно в этом ученый видел сущность введения молодого поколения в мир информатики. Вполне естественно возникает вопрос: какие проблемы методологии педагогики в центре внимания ученых?

Обзор литературы

Обзор публикаций за последние пять лет по методологии педагогики свидетельствует о том, что их крайне мало. Исследователей волнуют проблемы, которые обсуждались ранее, а также те проблемы, которые отражают новые явления в образовании и новые практики. Так, в очередной раз поднимался вопрос о статусе педагогики [4]. Однако к настоящему времени вполне исчерпывающим, на наш взгляд, ответом на этот вопрос остается материал В. В. Краевского «Суверенность педагогики и прозрачность ее границ», опубликованный в книге «Общие основы педагогики» [5]. Вызывает уважение продолже-

[1] *Краевский В. В.* Место информатизации образования в системе педагогических принципов // Труды научного семинара «философия-образование-общество» / под ред. В. А. Лекторского. М. : РТА «АПФН», 2009. С. 57.

ние многолетней коллективной работы екатеринбургских исследователей по систематизации и конкретизации понятийного аппарата педагогики [6]. И при этом московское научное сообщество вовлечено в острые дискуссии, посвященные понятиям «индивидуализация» и «персонификация», отражающим развитие новой для российского образования практики – педагогической практики тьюторского сопровождения обучающихся [7; 8]. Кроме того, справедливо отмечается, что «На развитие педагогического знания существенное влияние оказывают международные исследования, интеграционные процессы в международное образовательное пространство, а также существенные социокультурные изменения, происходящие в обществе, приводящие нередко к появлению новых, «иных» явлений, в том числе педагогического характера. Чтобы описать эти новые процессы, зачастую требуются новые понятия, которые часто заимствуются из других близких, а порой и отдаленных научных областей»[2] [9]. Эта ситуация стимулировала выявление особенностей методологии осуществления разных видов педагогических исследований [10–13].

Особую часть публикаций составляют статьи, посвященные людям, которые разрабатывали методологические проблемы педагогики, ныне живущие с нами, например, В. М. Полонский [14], и покинувшие нас, среди которых Б. Л. Вульфсон [15], В. В. Краевский [16]. Это всегда возвращает к рубежам, достигнутым нашими учителями, а также позволяет увидеть то, как развиваются их идеи в работах современных исследователей.

Цель настоящей статьи состоит в том, чтобы с современных позиций посмотреть на проблему соотношения педагогической науки и практики, которую В. В. Краевский считал основной проблемой методологии педагогики.

Материалы и методы

В исследовании применялись методы анализа и сравнения для выявления круга методологических проблем, находящихся в поле исследовательских разработок ученых. Использовались статьи электронной библиотеки (РИНЦ), которые были выявлены ключевым словосочетанием «методология педагогики». Методы синтеза и обобщения позволили констатировать медленное развитие методологии педагогики и отсутствие полноценного внимания к основной методологической проблеме – связи педагогической науки и практики.

Результаты исследования

Результат исследования обнаружился в конкретизации и углублении общей позиции, представленной В. В. Краевским в контексте общих основ педагогики и относящейся к функциям практического опыта по отношению к педагогической науке. В процессе изучения того, каким способом обращается и как относится исследователь к этому опыту, были выделены две позиции. Первая – ***практическая***, она проявляется в том, что исследователь описывает, обобщает передовой педагогический опыт и на этой основе создает рекомендации для практиков. Вторая – ***теоретическая***, позволяющая ученому пройти весь исследовательский цикл, как минимум три раза обратиться к педагогической практике и только потом создать проект новой педагогической действительности, разработать рекомендации для учителей.

Выявлены разные функции обращения к практике в педагогических исследованиях, три из которых можно считать основными и обязательными.

Функция первого обращения педагога-исследователя к практике заключается в том, что в результате такого обращения создается описательная модель, которая служит основой для построения теоретической модели.

Функция второго обращения к практике состоит в обеспечении возможности оценки теоретической модели и ее корректировки. Эта оценка задает общие ориентиры к построению нормативной модели и ее аргументации, а также способствует выбору одного из четырех возможных способов перехода от теоретической модели к нормативной.

Третье обращение к практике позволяет проверить в ходе опытно-экспериментальной работы нормативную модель. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой для построения проектной модели.

Продуктивной является вторая позиция педагога-исследователя, реализация которой требует обращения к практике в ходе научной работы как минимум трижды, что обеспечивает грамотное осуществление педагогического исследования, а также более эффективное влияние его результатов на практику.

Обсуждение и заключения

В научных исследованиях последних десятилетий довольно много публикаций о педагогике как «практико-ориентированной науке». Следует заметить, что одной из причин популярности такого определения является стремление преодолеть привычные разговоры и сетования по поводу отрыва науки от практики. При этом

[2] *Вершинина Н. А., Суртаева Н. Н.* Систематика терминологического аппарата по кластеру «теоретико-методологические основы педагогики» // Непрерывное образование. 2017. № 4. С. 4.

проявляется склонность рассматривать ориентацию на практику как новое направление в педагогике.

Видимо, есть необходимость в очередной раз повторить, что педагогическая наука существует в конечном счете для того, чтобы на ее основе можно было создавать эффективные средства совершенствования педагогической действительности. При этом нельзя выпускать из виду то, что практика в научной работе выступает не только как объект конструирования и проектирования, а также как объект исследования и критериев оценки. Недостаточное внимание к этому снижает качество педагогических исследований, а значит, и степень их влияния на практику. Если так подходить к делу, возникает вопрос не только о прямом воздействии науки на практику и о смысле *обращения к науке со стороны практики*, то есть о пользе науки для практики, но и о многогранном, многофункциональном *обращении к практике со стороны педагогической науки*. Иными словами, о смысле и функциях такого обращения.

Конкретное изучение этого вопроса способствует конкретизации и углублению общей позиции, представленной В. В. Краевским в контексте общих основ педагогики и относящейся к функциям практического опыта по отношению к педагогической науке. Главную из них он видел в том, что такой опыт предоставляет эмпирический материал для научного исследования: «Именно обращение с позиций науки к практическому опыту дает педагогу-исследователю эмпирический материал»[3].

Рассматривая то, каким способом обращается и как относится исследователь к этому опыту, можно выделить две позиции. Первая – ***практическая***, она проявляется в том, что исследователь описывает, обобщает передовой педагогический опыт и на этой основе создает рекомендации для практиков. Вторая – ***теоретическая***, позволяющая ученому пройти весь исследовательский цикл, как минимум три раза обратиться к педагогической практике и только потом создать проект новой педагогической действительности, разработать рекомендации для учителей.

Следует признать, что первая позиция не нова и неоднократно подвергалась критике. Выступая против нее, В. В. Краевский писал о том, что необоснованно и неожиданно всплыло из небытия словосочетание «обобщение, распространение и внедрение передового педагогического опыта». Он отмечал, что история педагогических заблуждений не очень давнего времени свидетельствует о неудачных попытках свести задачи педагогической науки к навязыванию успешного опыта некоторых педагогов остальной «учительской массе».

Можно вспомнить, как обобщался и в обязательном порядке распространялся опыт педагогов-новаторов. Например, паломничество к учителю математики В. Ф. Шаталову, повальное увлечение учителей по всем предметам составлением планов – опорных конспектов уроков. Но «стать» Шаталовым никому не удалось. Прошел эффект новизны, многие учителя возвратились к прежней системе преподавания. Образование не изменилось к лучшему, реформа образования так и осталась на бумаге. Подобные попытки изучения передового опыта в разные периоды отечественного образования не принесли ничего хорошего ни науке, ни практике. Можно вспомнить слова К. Д. Ушинского, довольно часто цитируемые, о том, что передается мысль, выведенная из опыта, но не сам опыт. Главная мысль Шаталова была связана с поисками средств, позволяющих формировать практические умения на уроках математики. Сегодня эту проблему современные учителя и не только математики решают другими способами и средствами.

В воспоминаниях коллег старшего поколения жива иллюстрация В. М. Гмурмана о пагубности «обобщения и внедрения». Он любил приводить такой пример: «Изучение, обобщение, внедрение и безграничное совершенствование передового опыта изготовления керосиновых ламп в принципе не может привести к появлению электрической лампочки. Для этого нужно другое направление мыслей и связанных с ним поисков»[4].

В. В. Краевский обращал внимание на то, что «Ценность для науки представляет не только (и даже не столько) положительный опыт, но и отрицательный. Ошибки, неудачи в педагогическом опыте, факты резкого расхождения между целью и результатами изучаются и дают материал для выводов и обобщений теоретического характера»[5]. Однако проявление первой позиции мы встречаем в ряде недавних исследований. Так, в период пандемии исследователи ВШЭ собирали и обобщали опыт ведущих университетов по удаленной работе со студентами и рассылали рекомендации. Насколько они эффективны для вузов, которые работают в других условиях? Этот вопрос остается открытым. Таких примеров можно привести множество.

На самом же деле ориентацию на практику сводят к ее описанию, осмыслению, а далее возврат к практике. Вот как на схеме стрелкой 1 показывал В. В. Краевский это явление и называл

[3] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М. : Академия, 2003. С. 99.

[4] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М. : Академия, 2003. С. 99.

[5] Там же.

его вроде той неполадки, которую в электротехнике называют «коротким замыканием»[6].

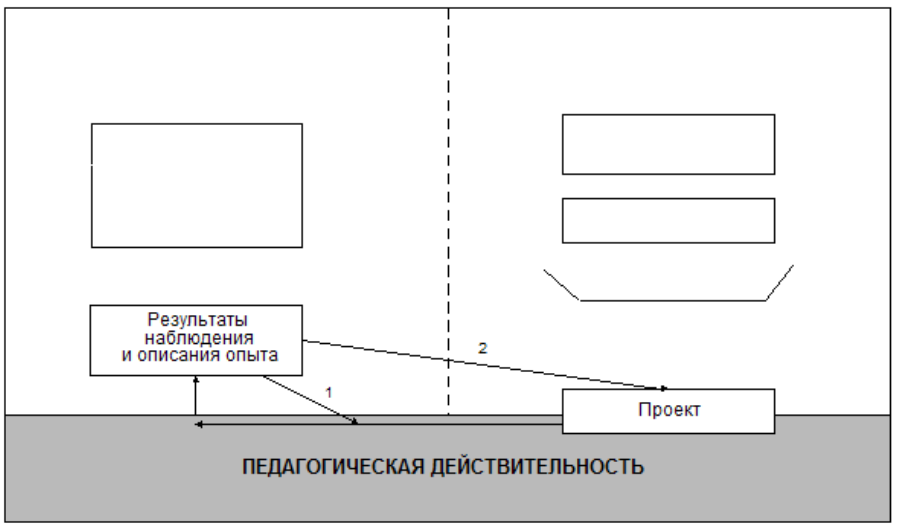


Схема 1. Эмпирический подход к совершенствованию педагогической практики

На этой схеме видно, что в стороне осталась вся наука с ее закономерностями, принципами, методическими системами и т. д.

Другой случай, когда ориентацию на практику сводят к проектированию. Модное в какой-то момент времени слово «проектирование» вдруг стало отождествляться с понятием «исследование». Если рассматривать исследовательский цикл в соответствии с методологическими требованиями, получается, что ориентация на практику фактически означает лишь сведение всего исследования к одному этапу – проектировочному. Это нарушение имеющихся в методологии представлений. Ни к чему хорошему это не приводило, только формировало стойкое недоверие к педагогической науке. Известно, что осуществление научного исследования предполагает как минимум построение теоретической и нормативной моделей, проверку нормативной модели в педагогическом эксперименте. Только в случае положительных результатов разрабатывается проект новой педагогической практики. Существенный момент – проект строится на основе новых научных результатов. В случае с проектированием все это оставалось в стороне. А на самом деле происходило другое: описали и обобщили передовой опыт и обязали его внедрять в практику школ. В приведенной выше схеме эта ситуация обозначена стрелкой 2. Отчасти это можно *понять* – хочется показать влияние научных знаний на совершенствование педагогической практики. Но *принять* это невозможно, поскольку проектирование, не имеющее серьезного научного обоснования, не приведет к успеху.

Пусть медленное, но все-таки развитие педагогической науки, в частности ее методологии, позволяет утверждать о необходимости второй позиции по отношению к педагогическому опыту.

[6] *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М. : Академия, 2003. С. 100.

Новые знания о фундаментальных и прикладных аспектах педагогического исследования, об аксиологической модели как важном элементе педагогического исследования, о способах и приемах аргументации в педагогическом исследовании, об особенностях прикладного педагогического исследования и способах перехода от теоретической модели к нормативной в структуре прикладного педагогического исследования углубляют представления о связи педагогической науки и практики, а также уточняют логику исследования. «Логика исследования – это последовательность построения его компонентов с целью решения поставленной проблемы. Логика прикладного педагогического исследования проявляется в разработке ученым в определенной последовательности описательной, теоретической, оценочной, нормативной и проектной моделей»[7] [17]. Это можно видеть в следующей схеме.

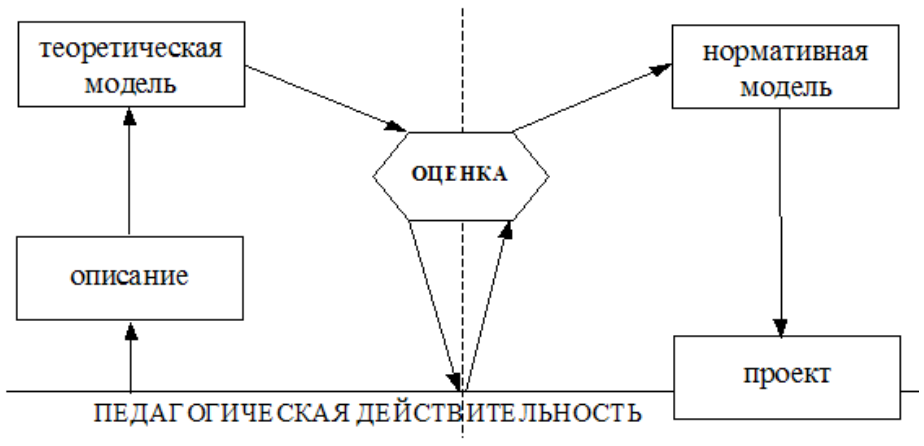


Схема 2. Логика прикладного педагогического исследования

С учетом знаний по методологии педагогики и представленной выше схемы можно утверждать, что и в фундаментальном, и в прикладном типе исследований обязательно осуществляется обращение к эмпирической области, то есть к практике, *в исходном пункте* исследования. Дело в том, что педагогика изучает, в том числе и теоретически, ту часть реальности, которая включена в образовательную деятельность, в педагогическую практику. Стимулом для разработки прикладного исследования служат недостатки, волнующие многих педагогов. Основой фундаментального педагогического исследования также являются потребности практики, но в общем и неявном виде. Прикладное значение такой работы не всегда осознается сразу. Функция первого обращения педагога-исследователя к практике заключается в том, что в результате такого обращения *создается описательная модель*, которая служит основой для построения теоретической модели.

В каждом из этих двух типов исследований осуществляется построение теоретических моделей, отражающих изучаемые объекты. В при-

[7] *Бережнова Е. В.* Прикладное исследование в педагогике. М.- Волгоград, 2003. С. 79.

кладном исследовании теоретическая модель строится на основании или в рамках уже имеющейся теории. В фундаментальном исследовании теоретическая модель отражает новую теорию, созданную на основе критического осмысления уже имеющихся.

Функция второго обращения к практике состоит *в обеспечении возможности оценки теоретической модели и ее корректировки*. Оценка теоретической модели задает общие ориентиры к построению нормативной модели и ее аргументации, а также способствует выбору одного из четырех способов перехода от теоретической модели к нормативной.

Результатом и в фундаментальном, и в прикладном исследованиях являются новые знания, но характер новизны этих знаний разный. В соответствии с классификацией типов новизны, разработанной В. М. Полонским [18], можно утверждать, что прикладные исследования, как правило, представляют результаты на уровне *конкретизации*. Исследователь уточняет известное, конкретизирует отдельные общие положения. Изменения затрагивают частные вопросы, не имеющие принципиального значения для понимания сущности явления, процесса. Результатом могут быть также знания, полученные на уровне *дополнения*. Они расширяют известные теоретические положения, раскрывают новые аспекты проблемы. Выявляются новые элементы, не известные ранее. Но эти нововведения не изменяют картину в целом, а дополняют ее. В фундаментальном исследовании результаты представлены на уровне *преобразования*. Этот уровень характеризуется принципиально новыми подходами, которых ранее в теории и практике не было, коренным образом отличающимися от известных представлений в данной области педагогики.

Наконец, третье обращение к практике позволяет *проверить* в ходе опытно-экспериментальной работы *нормативную модель*. Новые знания, достоверность которых обоснована помимо других способов и экспериментальным путем, могут служить основой построения проектной модели.

Выводы: на основе вышеизложенного можно утверждать, что проявление педагогом-исследователем второй позиции через обращение к практике в ходе научной работы как минимум трижды: при описании объекта изучения и создании теоретической модели, при оценке теоретической модели и при обосновании в ходе опытно-экспериментальной работы нормативной модели, способствует грамотному осуществлению педагогического исследования, а также более эффективному влиянию его результатов на практику.

Список использованных источников

1. *Бережнова Е. В.* Разные жизни в одной судьбе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 7–14.
2. *Коршунова Н. Л.* Вклад В. В. Краевского в развитие отечественной методологии педагогики // Методологические ресурсы качества педагогических исследований : материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике» (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В. В. Краевского) / под ред. В. В. Серикова, В. К. Пичугиной. М. : Планета, 2016. С. 24–32.
3. *Краевский В. В.* Место информатизации образования в системе педагогических принципов // Труды научного семинара «философия-образование-общество» / под ред. В. А. Лекторского. М. : РТА «АПФН», 2009. С. 52–57.
4. *Смирнов И. П.* О научности педагогики (как избежать трансформации педагогической науки в идеологию) // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 2. С. 9–28.
5. *Краевский В. В.* Общие основы педагогики. М. : Академия, 2003. 256 с.
6. *Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С., Исхаков Р. Х.* Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 28–34.
7. *Розин В. М., Ковалева Т. М.* Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы // Педагогика. 2020. Т. 84. № 9. С.18–28.
8. *Розин В. М., Ковалева Т. М.* Взгляд на развитие личности: особенности современного контекста // Педагогика. 2021. Т. 85. № 1. С. 25–34.
9. *Вершинина Н. А., Суртаева Н. Н.* Систематика терминологического аппарата по кластеру «теоретико-методологические основы педагогики» // Непрерывное образование. 2017. № 4. С. 4–9.
10. *Юдина Н. П.* Этапы становления историко-педагогической методологии // Историко-педагогический журнал. 2018. № 3. С. 80–92.
11. *Неборский Е. В.* Качественные методы как инструмент верификации данных в сравнительной педагогике // Ценности и смыслы. 2020. № 4. С. 60–71.
12. *Широбоков С. Н.* Концептуализация сравнительной педагогики // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2019. № 4. С. 66–69.
13. *Ипатенкова Ю. А.* Сущность понятия «сравнение» в сравнительной педагогике // Сибирский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 109–114.
14. *Кичева И. В., Коршунова Н. Л.* Между биологией и методологией (к 80-летию В. М. Полонского) // Педагогика. 2018. № 10. С. 109–113.

15. *Дудко С. А.* Личность Бориса Львовича Вульфсона и его вклад в развитие сравнительной педагогики в России // Ценности и смыслы. 2020. № 4. С. 14–29.

16. *Перминова Л. М.* «…не говори с тоской: их нет, но с благодарностию: были», или методологический поворот в педагогике (к 95-летию Володара Викторовича Краевского) // Народное образование. 2020. № 5. С. 193–203.

17. *Бережнова Е. В.* Прикладное исследование в педагогике. М.-Волгоград, 2003. 164 с.

18. *Полонский В. М.* Оценка качества научно-педагогических исследований. М., 2019. 220 с.

Поступила 28.04.2021;
принята к публикации 30.04.2021.

Об авторах:

Бережнова Елена Викторовна, профессор кафедры мировой литературы и культуры ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации» (119454, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 76), доктор педагогических наук; научный сотрудник Ресурсного центра педагогического образования Московской области ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (142611, Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22), lina164@yandex.ru.

Петрова Людмила Андреевна, доцент кафедры педагогики ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарный-технологический университет» (142611, Россия, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зеленая, д. 22), кандидат педагогических наук, plandr50@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Бережнова Елена Викторовна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; анализ исследовательской практики педагогов-ученых, подготовка начального варианта текста.

Петрова Людмила Андреевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Berezhnova E.V. Different lives in one destiny. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* = Native and foreign pedagogy. 2016; 5: 7–14. (in Russ.)

2. Korshunova N.L. Contribution of V.V. Kraevsky into development of native pedagogical methodology. Methodological resources of pedagogical researches quality. Materials of international scientific network conference of Russian Academy of Education (dedicated to the 90th anniversary of the birth of V.V. Kraevsky) under the editorship of V.V. Serikov, V.K. Pichugina. Moscow, Planeta, 2016. P. 24–32. (in Russ.)

3. Kraevsky V.V. The role of education informatization in the system of pedagogical principles. Proceedings of the scientific workshop "philosophy-education-society" under the editorship of V.A. Lektorsky. Moscow, RTA "APFN". 2009: 52–57. (in Russ.)

4. Smirnov I.P. About scientific nature of pedagogy (how to avoid the transformation of the pedagogical science into ideology). *Obrazovanie i nauka* = Education and science. 2020; 22 (2): 9–28. (in Russ.)

5. Kraevsky V.V. General basis of pedagogy. Publishing centre "Academia". 2003. 256 p. (in Russ.)

6. Galaguzova M.A., Galaguzova Yu.N., Dorokhova T.S., Iskhakov R.Kh. Methodological principles of the conceptual construct in pedagogical researches. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii* = Pedagogical education in Russia. 2020; 1: 28–34. (in Russ.)

7. Rozin V.M., Kovaleva T.M. Personalization and individualization: psychological and anthropological or cultural and environmental approaches. *Pedagogika* = Pedagogy. 2020; 84 (9): 18–28. (in Russ.)

8. Rozin V.M., Kovaleva T.M. View on personal development: features of modern context. *Pedagogika* = Pedagogy. 2021; 85 (1): 25–34. (in Russ.)

9. Vershinina N.A., Surtaeva N.N. Systematization of concepts and terminology on the cluster of "theoretical and methodological basics of pedagogy". *Neprerivnoe obrazovanie* = Lifelong learning. 2017; 4: 4–9. (in Russ.)

10. Yudina N.P. Stages of historical and pedagogical methodology formation. *Istoriko-pedagogicheskiy zhurnal* = Historical and pedagogical journal. 2018; 3: 80–92. (in Russ.)

11. Neborsky E.V. Qualitative methods as verification tool in comparative pedagogy. *Cennosti i smysly* = Values and senses. 2020; 4: 60–71. (in Russ.)

12. Shirobokov S.N. Conceptualization of comparative pedagogy. *Nauka o cheloveke: gumanitarnie issledovaniya* = Science about a human being: humanities research. 2019; 4: 66–69. (in Russ.)

13. Ipatenkova Yu.A. The nature of the term "comparison" in comparative pedagogy. *Sibirsky pedagogichesky zhurnal* = Siberian pedagogical journal. 2019; 1: 109–114. (in Russ.)

14. Kicheva I.V., Korshunova N.L. Between biology and methodology (to the 80th Anniversary of V.M. Polonsky). *Pedagogika* = Pedagogy. 2018; 10: 109–113. (in Russ.)

15. Dudko S.A. The personality of Boris Lvovich Vulfson and his contribution to the development of comparative pedagogy in Russia. *Cennosti i smysly* = Values and senses. 2020; 4: 14–29. (in Russ.)

16. Perminova L.M. "… don't talk with melancholy: they're gone but with gratitude they were…" or methodological turn in pedagogy (to the 95th Anniversary of Volodar Viktorovich Kraevsky). *Narodnoe obrazovanie* = Public education. 2020; 5: 193–203. (in Russ.)

17. Berezhnova E.V. Applied research in pedagogy. Moscow-Volgograd. 2003. 164 p. (in Russ.)

18. Polonsky V.M. Evaluation of scientific and pedagogical researches quality. Moscow, 2019. 220 p. (in Russ.)

Submitted 28.04.2021;
revised 30.04.2021.

About the authors:

Elena V. Berezhnova, Professor, Department of World Literature and Culture, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education, "Moscow State Institute of International Relations (University) of the Russian Foreign Ministry" (76 Vernadsky Avenue, Moscow, 119454, Russia), a researcher of the pedagogical education resource center of Moscow Region, "State University of Humanities and Technology" (22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, 142611, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), lina164@yandex.ru.

Lyudmila A. Petrova, Associate Professor, Department of Pedagogy, State Educational Institution of Higher Education of Moscow Region "State University of Humanities and Technology" (22 Zelenaya St., Orekhovo-Zuevo, Moscow Region, 142611, Russia), Ph.D. (Pedagogy), plandr50@mail.ru.

Contribution of the authors:

Elena V. Berezhnova – theoretical analysis of literature on the research problem; analysis of research practice of scientists and educators; preparation of the initial version of the text.

Lyudmila A. Petrova – theoretical analysis of literature on the research problem, critical analysis and revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.016: 821ю161.1.09(082)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_19

Самостоятельная работа и ее методическое обеспечение в условиях дистанционного обучения

О. И. Бирюкова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
olgbirukova@rambler.ru

Введение: в работе рассматривается самостоятельная работа как существенная часть учебного процесса, специфика ее проектирования и организации в условиях дистанционного обучения; представлен опыт применения дистанционной поддержки самостоятельной работы при изучении студентами-филологами истории русской литературы в ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ).

Материалы и методы: в ходе разработки темы использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной литературы, обработка, систематизация и интерпретация полученной информации. Для изучения проблемы был использован опыт организации самостоятельной работы по изучению дисциплины «История русской литературы (XVIII в.)» в МГПУ.

Результаты исследования: в результате теоретического обоснования понятия «самостоятельная работа» доказано, что это особый формат учебной деятельности, ориентированный на самоорганизацию, самообразование и самоконтроль, отражающий особые диалогические отношения «преподаватель – студент». Обоснована актуальность проектирования самостоятельной работы в условиях дистанционного обучения, разработаны задания для самостоятельной работы по дисциплине «История русской литературы (XVIII в.)» для студентов филологического факультета и актуализированы выбранные для них форматы на платформах Moodle и BigBlueButton.

Обсуждение и заключение: в условиях дистанционного обучения выбранные университетом для реализации образовательного процесса системы Moodle и BigBlueButton позволяют размещать учебно-методические материалы для освоения теоретических и практических основ изучаемой дисциплины, в том числе и задания для самостоятельной работы. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов переводит обучающихся с позиции обучаемого в позицию обучающегося, а педагога в позицию консультанта, тьютера, фасилитатора, организатором образовательной среды. Дисциплина «История русской литературы (XVIII в.)» в силу масштабного содержательного наполнения, интегрирующего

литературу с другими научными областями и видами искусства, обладает большими возможностями по организации самостоятельной работы, в том числе и в дистанционном формате. И это не только выполнение рефератов, составление конспектов и синхронических таблиц литературной, общественно-политической и культурной жизни России XVIII века, но и выполнение заданий проблемно-исследовательского характера (решение проблемы атрибуции произведения, работа с переложениями, выполненными отдельными авторами, сопоставление редакций одного текста и поиск канонического варианта, интерпретация литературного источника в контексте других видов искусства и др.).

Ключевые слова: самостоятельная работа, дистанционное обучение, среда, электронная платформа, проектирование, самообучение, история русской литературы.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГПУ и МГПУ) по теме «Проектирование самостоятельной работы студентов по дисциплине «История русской литературы (XVIII в.)» в условиях дистанционного обучения».

Independent work and its methodological support in the conditions of distance learning

O. I. Biryukova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
olgbirukova@rambler.ru

Introduction: the work considers independent work as an essential part of the educational process, the specifics of its design and organization in the context of distance learning; the experience of using distance support for independent work in the study of the history of Russian literature by students-philologists at the Mordovian State Pedagogical University is presented.
Materials and Methods: during the research, theoretical methods were used: study and analysis of pedagogical, scientific-methodical and educational literature, processing, systematization and interpretation of the information received. To study the problem, the experience of organizing independent work on the study of the discipline «History of Russian Literature (XVIII century)» at the Mordovian State Pedagogical University was used.
Results: as a result of the theoretical substantiation of the concept of «independent work», it was proved that this is a special type of educational activity aimed at self-organization, self-education and self-control, reflecting the special dialogical relationship «teacher – student». The urgency of designing independent work in the conditions of distance learning has been substantiated. In this connection, tasks for independent work in the discipline «History of Russian Literature (XVIII century)» for students of the Faculty of Philology have been developed and the formats selected for them have been updated on the Moodle and BigBlueButton platforms.
Discussion and Conclusions: in the conditions of distance learning, the Moodle and BigBlueButton systems selected by the university for the implementation of the educational process allow you to post educational and methodological materials for mastering the theoretical and practical foundations of the discipline being studied, including tasks for independent work. The design and organization of independent work of students transfers students from the position of a student to the position of a student, and a teacher to the position of a consultant, tutor, facilitator, organizer of the educational environment. The discipline «History of Russian Literature (XVIII century)» due to its large-scale content, integrating literature with other scientific fields and types of art, has great opportunities for organizing independent work, including in a distance format. And this is not only the execution of abstracts, the compilation of abstracts and synchronous tables of the literary, socio-political and cultural life of Russia in the 18th century, but the fulfillment of tasks of a search and research nature (solving the problem of attribution of a work, comparing translations and transcriptions made by individual writers, comparing the main text with different author's editions, the study of a literary monument in a number of other types of art, etc.).

Key words: independent work, distance learning, environment, electronic platform, design, self-study, history of Russian literature.

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for conducting research work in priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South Ural State University of Humanities and Education and the Mordovian State Pedagogical University) on the topic» Designing students' independent work in the discipline «History of Russian literature (XVIII century)» in conditions of distance learning ".

Введение

В последнее время вопрос о цифровизации образовательной среды и внедрения onlaine-обучения активно продвигается на государственном уровне. Однако экстренный переход на дистант в марте 2020 г. в связи с распространением новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации[1] стал настоящим вызовом для всей образовательной системы. Оказавшись в этой непростой ситуации, высшие учебные заведения должны были быстро среагировать и смоделировать процесс обучения с использованием дистанционных технологий. Выбор оказался невеликим: от сохранения лекционного и практического материала на предоставленных вузу цифровых платформах или его рассылки для самостоятельного изучения без возможного прямого взаимодействия студента с преподавателем до непосредственного контакта с обучающимися в onlaine-среде (например, в системе BigBlueButton по видеосвязи). Практика показала, независимо от того, какую модель обучения выбрал вуз[2] или отдельный преподаватель, произошло значительное увеличение самостоятельной работы для студентов и снижение количества контактных часов их с преподавателем.

Организация самостоятельной работы зависит от особенностей изучаемого предмета. Например, специфика литературного образования заключается в работе с текстом и его интерпретации, поиске авторской позиции и формировании аналитического мышления студента, а это предполагает дискуссионный формат обучения, «живой» диалог. Сложившаяся же ситуация обратила внимание на необходимость привлечения web-инструментов и использование информационных моделей в организации самостоятельной работы обучающихся, что осложнило деятельность преподавателей гуманитарных дисциплин.

Обзор литературы

Проблема самостоятельной работы и ее организации активно обсуждается в педагогической науке (Е. Л. Белкин, Е. Я. Голант, М. А. Дамилов, Б. П. Есипов, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер, Н. Д. Никандров, П. И. Пидкасистый, И. Н. Семенова, Г. И. Щукина, И.Э. Унт и др.). Ученые схожи во мнении, что самостоятельная работа – это понятие многозначное и трактуется в зависимости от целевой направленности. Так, И. А. Зимняя рассматривает ее как «внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности»[3] [1]. В учебном пособии под редакцией П. И. Пидкасистого дается следующее определение степени развития самостоятельности: «постепенное изменение мотивов его учебной работы: от элементарного воспроизведения прочитанного до появления прочного интереса к изучаемым явлениям, предметам, к самому процессу познания и потребности к новым знаниям»[4] [2]. И. Я. Лернер акцентирует внимание на развитии познавательного интереса и познавательной потребности в ходе самостоятельного выполнения конкретного задания [3]. И. Э. Унт определяет обозначенную форму обучения как занятие, «представляющее наибольшие возможности для индивидуализации учебно-воспитательного процесса»[5] [4]. И. Н. Семенова считает, что самостоятельная работа – это «не форма организации учебных занятий и не метод обучения»[6] [5].

Психологический аспект, связанный с формированием у студентов самостоятельности как черты характера, реализован в трудах М. В. Башкирова, Г. И. Гусева, Н. Д. Иванова, Н. Д. Хмель, Д. С. Яковлева и др. Ученые описывают пути и методы побуждения студентов к самообразованию в процессе их самостоятельной деятельности.

Организации самостоятельной работы в дистанционном формате, особенно по гуманитарным наукам, сегодня посвящено немного работ, что связано с неразработанностью проблемы и спецификой предмета изучения.

Материалы и методы

В ходе разработки темы использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической, научно-методической и учебной лите-

---

[1] Приказ Министерства науки и высшего образования от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=18515 (дата обращения: 23.04.2021).

[2] *Баранников К. А., Лешуков О. В., Назайкинская О. Л., Суханова Е. А., Фрумин И. Д.* Уроки «стресс-теста». Вузы в условиях пандемии и после нее (июнь 2020). Аналитический доклад. URL: https://drive.google.com/file/d/1GMcBIoP8ITzE_WDVh4nFksX6lceotZY3/view (дата обращения: 25.04.2021).

[3] *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. С. 335.

[4] Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. С. 315.

[5] *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. С. 87.

[6] *Семенова И. Н., Авакумова И. А., Потапова Г. В., Слепухин А. В.* Реализация дифференцированного подхода при изучении школьного курса математики в системе развивающего обучения : учебно-методическое пособие / отв. ред. И. Н. Семенова. Екатеринбург : УрГПУ, 2002. С. 112.

ратуры, обработка, систематизация и интерпретация полученной информации. Для изучения проблемы был использован опыт организации самостоятельной работы по изучению дисциплины «История русской литературы (XVIII в.)» в МГПУ.

Результаты исследования

Дисциплина «История русской литературы (XVIII в.)» изучается на втором курсе филологического факультета и имеет свою специфику. Литературу обозначенного периода можно считать предысторией отечественного литературного процесса, в центре которого доминировал художественный идеал человека-гражданина и воспитывался читатель, способный «адекватно воспринимать тексты, генерирующие русскую действительность»[7] [6]. Обозначенный период представлен его лучшими образцами – произведениями М. В. Ломоносова, Г. Р. Державина, А. Н. Радищева, Н. М. Карамзина, Д. И. Фонвизина, которые не просто обозначили магистральные направления последующего развития литературного процесса в России, проложив путь от классицизма и сентиментализма к романтизму и реализму, но и во многом сохранили их актуальность и художественную значимость для современного читателя. С другой стороны, курс труден для восприятия, так как предполагает подробный «анализ социокультурного контекста эпохи, демонстрацию включенности эволюции литературного процесса в общекультурные изменения, внимание к схождениям литературы и различных видов искусства, или, напротив, к их различию, расхождению»[8] [9]. В какой-то степени решить данную проблему можно с помощью продуманной системы самостоятельной работы для студентов-филологов, которую можно реализовать, в том числе и в дистанционном формате.

В условиях дистанционного обучения преподаватели и студенты МГПУ перенесли работу в модульную автоматизированную электронную среду обучения Moodle и на цифровую платформу BigBlueButton, предоставляющую возможность организации видеоконференций, обеспечивающую диалог «студент – преподаватель». Используя Moodle, преподаватель имеет возможность наполнять свои курсы различными учебно-методическими материалами в виде презентаций, фильмов, вспомогательных файлов. Цифровые технологии, в свою очередь, могут стимулировать студенческую активность, вовлекать в выполнение самостоятельных заданий.

Приведем ниже примерные задания для самостоятельной работы по дисциплине «История русской литературы (XVIII в.)» и выбранные для них форматы на платформах Moodle и BigBlueButton (табл. 1).

Таблица 1

Примерные задания для самостоятельной работы, выполняемые по дисциплине в дистанционном формате

Задание	Формат
1. Проанализируйте загруженные в систему Moodle материалы лекции (по выбору преподавателя), соответствующие разделы учебника и рекомендованной научной литературы. Создайте по теме презентационный материал, загрузите его на платформу	Работа в электронной библиотеке МГПУ (http://library.mordgpi.ru/MegaPro/Web), ЭБС «Университетская библиотека онлайн» (https://biblioclub.ru), научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (https://elibrary.ru/defaultx.asp). Презентация PowerPoint
2. Составьте глоссарий по истории русской литературы, который будет включать основные термины, необходимые для изучения литературного процесса и отдельного художественного текста. Глоссарий пополняется по мере изучения курса	Ответы на задание в форме текстового документа или презентации PowerPoint
3. Подготовьте доклад по теме, предложенной преподавателем	Работа в электронной библиотеке МГПУ (http://library.mordgpi.ru/MegaPro/Web), ЭБС «Университетская библиотека онлайн» (https://biblioclub.ru), научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (https://elibrary.ru/defaultx.asp). Защита доклада на платформе BigBlueButton, презентация PowerPoint, ответ на задание в форме текстового документа прикрепляется на платформу Moodle
4. Проследите, как в учебной и исследовательской литературе решается проблема художественного метода Ф. Прокоповича (Д. И. Фонвизина, Г. Р. Державина, А. Н. Радищева) (по выбору студента или заданию преподавателя). Определите и докажите свою точку зрения по обозначенному вопросу, аргументируйте ее	Работа в ЭБС «Университетская библиотека онлайн» (https://biblioclub.ru), научной электронной библиотеке eLIBRARY.RU (https://elibrary.ru/defaultx.asp), научной электронной библиотеке «КиберЛенинка» (http://cyberleninka.ru/), ответ на задание в форме текстового документа прикрепляется на платформу Moodle
5. Проблеме появления и развития русского стихосложения посвящены статьи А. Д. Кантемира, В. К. Тредиаковского, А. П. Сумарокова. Выявите и прокомментируйте в них спорные положения. В чем истоки разногласий поэтов о национальной сущности русского стиха и о путях развития стихотворства?	Лекция профессора П. Е. Бухаркина «Реформа русского стиха» (https://online.spbu.ru/audio/istoriya-russkoj-literatury-i-kultury-xviii-veka/), ответ на задание в форме текстового документа прикрепляется на платформу Moodle

[7] *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре: быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб. : Искусство-СПБ, 1994. С. 48.

[8] *Бирюкова О. И.* Формирование читательской и исследовательской компетенции школьников на уроке литературы // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 88.

Окончание табл. 1

Прокомментируйте мнение профессора П. Е. Бухаркина по обозначенной проблеме	
6. Сравните изображение Екатерины II и ее приближенных (А. В. Суворова, А. Г. Орлова, П. А. Румянцева, Г. Р. Державина и др.) на памятнике М. О. Микешина и А. М. Опекуншина в Санкт-Петербурге и в стихотворении А. С. Пушкина «Воспоминания в Царском Селе». Ответ оформите в виде сравнительно-сопоставительной таблицы	Памятник Екатерине в Санкт-Петербурге (http://ekaterina.e812.ru/), ответ на задание в форме текстового документа прикрепляется на платформу Moodle
7. На основе книги О. Н. Михайлова «Громовой пролети струей» о Г. Р. Державине составьте хронологическую таблицу о жизни и творчестве поэта	Книга О. Н. Михайлова «Громовой пролети струей» (М., 1998) (http://www.derzhavin-poetry.ru/books/mikhailov-gromovoy-proleti-struey.html)

Изучение дисциплины «История русской литературы (XVIII в.)» предполагает изучение не только фактического литературного материала, но и знание историко-культурного контекста этого периода, что необходимо учитывать при проектировании самостоятельной работы. Дистанционное обучение позволяет обращаться к разнообразному видео- и аудио-материалу, например, документальным и художественным фильмам, посвященным этому периоду. Это цикл передач «Дворцовые тайны», о деятелях культуры и искусства XVIII века, среди которых М. В. Ломоносов («Ломоносов, или Великий упрямец»), Г. Р. Державин («Певец Фелицы»), А. П. Сумароков («Страсти по Сумарокову»), А. Н. Радищев («Последствия одного путешествия») и др. Интерес представляют художественные фильмы «Михайло Ломоносов» (1984 г., режиссер А. Прошкин), «Россия молодая» (1982 г., режиссер И. Гурин), спектакль «Малого театра» по пьесе Д. И. Фонвизина «Недоросль» (1987 г., постановка В. Иванова) и т. д. Как показывает практика, самостоятельный просмотр видеоматериалов и последующее вовлечение обучающихся в их обсуждение, например на платформе BigBlueButton, стимулирует студенческую активность, расширяет кругозор по тематике дисциплины.

Обсуждение и заключение

Таким образом, современная цифровая образовательная среда – это тренд, оказывающий влияние на образовательный процесс, его организацию и проектирование, являющийся мотиватором и для преподавателя, и для студента. Самостоятельная работа в системе дистанционного обучения может рассматриваться и как средство обучения, и как форма самообучения, движение от примитивной мыслительной деятельности к более сложной. Как показывает практика, в условиях дистанционного обучения выбранная для реализации образовательного процесса МГПУ система Moodle позволяет размещать учебно-методические материалы для освоения теоретических и практических основ изучаемой дисциплины, в том числе и задания для самостоятельной работы. Учебные материалы представлены не только в текстовом виде, но и содержат анимацию, аудио- и видеоряды. Эффективная и продуманная организация самостоятельной работы, как правило, переводит студента с позиции обучаемого в позицию обучающегося, готового формулировать и отстаивать свое мнение. Меняется и позиция педагога, который «расширяет свои ролевые возможности и становится консультантом, тьютером, фасилитатором, организатором образовательной среды»[9] [10]. Дисциплина «История русской литературы (XVIII в.)» в силу масштабного содержательного наполнения, интегрирующего литературу, искусство, философию, живопись, театр и др. науки и виды искусства, обладает большими возможностями по организации самостоятельной работы, в том числе и в дистанционном формате. Это не только выполнение рефератов, составление конспектов и синхронических таблиц литературной, общественно-политической и культурной жизни России XVIII в., но и выполнение заданий поисково-исследовательского характера (решение проблемы атрибуции произведения, работа с переложениями, выполненными отдельными авторами, сопоставление редакций одного текста и поиск канонического варианта, интерпретация литературного источника в контексте других видов искусства и др.).

Список использованных источников

1. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов-на-Дону : Феникс. 1997. 480 с.

2. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

3. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.

4. *Унт И. Э.* Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990. 192 с.

5. *Семенова И. Н., Авакумова И. А., Потапова Г. В., Слепухин А. В.* Реализация дифференцированного подхода при изучении школьного курса математики в системе развивающего обучения : учебно-методическое пособие / отв. ред. И. Н. Семенова. Екатеринбург : УрГПУ, 2002. 119 с.

[9] *Рыбакова Н. Н.* Роль самостоятельной работы студентов в современном профессиональном образовании // Вестник СибАДИ. 2011. № 1 (19). С. 92.

6. *Лотман Ю. М.* Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – начало XIX века). СПб. : Искусство-СПБ, 1994. 414 с.

7. *Бирюкова О. И.* Формирование читательской и исследовательской компетенции школьников на уроке литературы // Гуманитарные науки и образование. 2017. № 1 (29). С. 87–90.

8. *Рыбакова Н. Н.* Роль самостоятельной работы студентов в современном профессиональном образовании // Вестник СибАДИ. 2011. № 1 (19). С. 89–96.

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторе:

Бирюкова Ольга Ивановна, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 а), доктор филологических наук, olgbirukova@rambler.ru.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант статьи.

References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. Rostov on Don, Phoenix Publishing House. 1997. 480 p. (In Russ.)

2. Pedagogy: a textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges. Ed. P.I. Pidkasisty. Moscow, Pedagogical Society of Russia. 1998. 640 p. (In Russ.)

3. Lerner I.Ya. Didactic Basics of Learning Methods. Moscow, Educator, 1981. 186 p. (In Russ.)

4. Unt I.E. Individualization and differentiation of training. Moscow, Pedagogical Society of Russia, 1990. 192 p. (In Russ.)

5. Semenova I.N., Avakumova I.A., Potapova G.V., Slepuhin A.V. Implementation of a differentiated approach in the study of the school course of mathematics in the system of developmental education: teaching aid. Ex. ed. I.N. Semenova. Yekaterinburg, UrSPU, 2002.119 p. (In Russ.)

6. Lotman Yu.M. Conversations about Russian culture: Life and traditions of the Russian nobility (XVIII – early XIX century). St. Petersburg, Art-SPB, 1994. 414 p. (In Russ.)

7. Biryukova O.I. Formation of reading and research competence of schoolchildren in a literature lesson. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2017; 1 (29): 87–90. (In Russ.)

8. Rybakova N.N. The role of students' independent work in modern vocational education. *Vestnik SibADI* = Sibadi Herald. 2011; 1 (19): 89–96. (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the author:

Olga I. Biryukova, Professor, Department of Literature and Methods of Teaching Literature, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), olgbirukova@rambler.ru.

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 372.893
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_24

Использование электронного учебника на уроках истории

Д. В. Буяров
ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет», г. Благовещенск, Россия
buyarov_d@mail.ru

Введение: в статье представлена общая характеристика использования электронного учебника на уроках истории в условиях компьютеризации процесса образования, а также дистанционного обучения.
Материалы и методы: в рамках исследования использовался анализ специальной методической литературы и обращение к практическому опыту по применению электронного учебника в работе учителей истории г. Благовещенска.
Результаты исследования: можно признать целесообразность использования электронных учебников и эффективность усвоения материала в зависимости от правильно выбранного метода и формы работы с электронным учебником на уроках истории.
Обсуждение и заключения: использование электронного учебника на уроках отличается рядом особенностей, не до конца апробировано и требует дальнейшего методического изучения.

Ключевые слова: электронный учебник, преподавание истории, информационно-коммуникативные технологии, компьютер.

Using of electronic textbook in history lessons

D. V. Buyarov
Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshensk, Russia
buyarov_d@mail.ru

Introduction: the article presents a general description of the use of an electronic textbook in history lessons in the context of computerization of the education process, as well as distance learning.
Materials and Methods: within the framework of the study, an analysis of special methodological literature and an appeal to practical experience in the use of an electronic textbook in the work of history teachers in Blagoveschensk were used.
Results: it is possible to recognize the expediency of using electronic textbooks, the effectiveness of mastering the material, depending on the correctly chosen method and form of working with an electronic textbook in history lessons.
Discussion and Conclusions: the use of an electronic textbook in the classroom has a number of features, is not fully tested and requires further methodological study.

Key words: electronic textbook, teaching history, information and communication technologies, computer.

Введение

Система образования в XXI в. требует введения инновационных методов обучения для повышения качества знаний у учащихся школ. В прошлом столетии возможности цифровых образовательных ресурсов были ограничены малыми скоростями компьютеров, слабыми возможностями видео-аудио устройств, отсутствием возможности выхода в Интернет у обычных пользователей. Сейчас данная проблема решена. Помимо этого, возрастает роль использования различных информационно-коммуникативных средств, в число которых можно включить электронный учебник (далее – ЭУ) как одно из основных средств для проведения дистанционных уроков.

Особенно актуальной данная перспектива представляется в свете событий, вызванных пандемией новой коронавирусной инфекции, когда во всем мире школы и другие образовательные учреждения были вынуждены перейти с привычного, очного формата обучения на дистанционный. Именно в этот момент педагогам потребовалось использовать ЭУ, которые могли бы выступить в качестве дидактических материалов, помогающих как самим учителям в проведении уроков, так и обучающимся при подготовке ответов на домашние задания. Но в силу отсутствия необходимых знаний у педагогов, активное и своевременное применение ЭУ в образовательном процессе стало практически невозможным, от чего качество и полнота образования претерпели значительные изменения.

Обзор литературы

Теоретические вопросы применения электронного учебника в средней общеобразовательной школе рассматриваются в работах таких ведущих методистов, как Л. Н. Алексашкина, Н. И. Ворожейкина, О. Ю. Стрелова. В то же время данная тематика продолжает оставаться новой и дискуссионной и требует дальнейшего исследования.

Материалы и методы

В рамках исследования использовался анализ специальной методической литературы и обращение к практическому опыту по применению электронного учебника в работе учителей истории г. Благовещенска.

Результаты исследования

Большинство учителей при использовании средств информационно-коммуникативных технологий ограничиваются лишь презентацией к теме, что делает учебный процесс однообразным. Далеко не все учителя знают, что такое электронный учебник и как его использовать на практике. И это неудивительно, ведь данная тема только приобретает свою актуальность. Это объясняется рядом причин:

– рост использования средств информационно-коммуникативных технологий в школах, т. е. внедрение интерактивных досок, планшетов;

– практика дистанционного обучения, которая требует более качественных инструментов для усвоения учебного материала.

Многие полагают, что электронный учебник представляет собой оцифрованный вариант печатного учебника. На самом деле это не так. Для того чтобы это понять, необходимо разобраться с понятием *электронный учебник*.

По мнению О. А. Козлова, это компьютеризированный учебник, представляющий собой совокупность программно-аппаратных средств

и учебно-методических изданий, объединенных общим замыслом и тематикой, и имеющий цель интенсификацию учебного процесса на основе применения персонального компьютера в учебной работе [1]. Наиболее простое определение электронному учебнику дает Т. Н. Носкова. По ее мнению, это электронное учебное издание, содержащее совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, а также печатной документации пользователя [2]. Исходя из этого, электронный учебник представляет собой электронное издание, которое соответствует по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, а также содержащее в себе мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника. Необходимо разобраться с определением электронного учебника.

Постепенно понятие электронного учебника усложняется. Это связано с изменением взгляда на его сущность и функциональность. В толковом словаре терминов понятийного аппарата *информатизации образования*, *электронный учебник* – это информационная система комплексного назначения, обеспечивающая посредством единой компьютерной программы, без обращения к бумажным носителям информации, реализацию дидактических возможностей средств информационно-коммуникационных технологий во всех звеньях дидактического цикла процесса обучения[1].

Следует указать, что как и у любого средства обучения, ЭУ имеет свои цели и задачи. Основной целью ЭУ, как и печатного, является процесс усвоения учебного материала, направленный на формирование умений и навыков, их практического применения при решении каких-либо задач. Задачи электронного учебника, на примере предмета школьной программы «история», заключаются в овладении знаниями об основных событиях, начиная с древнейших времен до наших дней во всех сферах жизни; развитие способности анализа различной информации о событиях и явлениях прошлого и настоящего; формирование умений применения полученных знаний на практике для выявления причинно-следственных связей событий прошлого и настоящего.

Наряду с целями и задачами, немаловажным является вопрос о применении в ЭУ ряда специфических особенностей. Одна из наиболее важных особенностей ЭУ – он не является цифровой копией традиционного учебника в формате PDF. Вторая из особенностей, но не по значимости – это возможность неограниченного использования средств рассматриваемого предмета. В отличие от печатного, электронный учебник содержит в себе гораздо больше информации, благодаря ссылкам на дополнительную информацию и внешние ресурсы [3]. Третья – визуализация материала не только в иллюстративной форме, но и с помощью видеофрагментов, анимации, звука и различных мультимедийных карт. Это будет способствовать не только повышению учебной мотивации среди учащихся, но и поможет лучше усвоить материал. Рассмотрим данную особенность на практике. К примеру, используя ЭУ издательства «Дрофа» по истории России в 6 классе при изучении темы «Древние люди на территории нашей страны», с помощью значка-гиперссылки «видеофрагмент» можно просмотреть ролик, посвященный стоянке Сунгирь под Владимиром. Помимо этого, в данной теме представлена интерактивная карта расселения древних людей на территории России, с указанием основных стоянок, линий перемещений, которые двигаются. С помощью гиперссылок на карте можно узнать определенную информацию. Например, кликая на точку на карте *Сунгирь* – появляется информация о стоянке, какие археологические находки были найдены и др.

Следующая особенность – это возможность контроля над усвоением нового учебного материала. Электронный учебник имеет более широкий инструментарий для контроля знаний: начиная от обычных вопросов до выполнения теста. Снова рассмотрим данную особенность на практике, но теперь уже используя электронный учебник по истории России издательства «Просвещения» линейки «Сферы». Для закрепления усвоения знаний по теме «Великая Российская революция. Октябрь 1917 года» учащимся можно предложить выполнить тест, пройдя по гиперссылке в нижнем правом углу. Система теста выстроена таким образом, что переход к следующему вопросу будет осуществляться только при правильном ответе. Таким образом, при совместной работе с учащимися это позволит учителю объяснить ошибки, сделать акцент на более сложном материале в теме. Помимо этого, в качестве закрепления изученного материала в ЭУ предлагаются задания на соотнесения понятий и определений, названия географического объекта и его места на карте. В качестве примера снова воспользуемся ЭУ по истории России издательства «Просвещения» линейки «Сферы», но уже за 7 класс. При изучении темы «Смутное время» в разделе «Атлас» можно выполнить контурную карту по теме. В данном разделе имеется достаточно богатый инструментарий, который поможет ученику проявить свой творческий

[1] *Носкова Т. Н.* Аудиовизуальные технологии в образовании. СПб., 2004. 240 с.

потенциал. Здесь можно предложить два варианта работы: первый – совместная работа в классе; второй – самостоятельное выполнение контурной карты дома. Инструментарий работы в контурной карте предполагает сохранение изображения для возможной печати, что позволяет ученику либо отправить выполненное задание учителю на проверку в формате изображения, либо распечатать и также сдать для дальнейшей проверки. Благодаря такой форме, как авторская среда учитель может сам составить тест, дополнив его различными картами, историческими документами для его анализа и другое. Однако следует сделать акцент на то, что форма контроля в электронном учебнике не всегда отражает объективные знания, полученные учеником: при проверке учитель видит только результат. Таким образом, необходимо, чтобы система контроля знаний носила личностный подход [4].

Еще одна особенность ЭУ заключается в наличии гиперссылок. С их помощью создается возможность экономии времени не только ученика, но и учителя, который будет использовать ЭУ непосредственно на уроке. Это позволяет также переходить из текста прямо в словарь терминов или в хронологическую таблицу [5].

Рассмотрев особенности ЭУ, можно говорить о том, что использование и популяризация широкого применения данного средства обучения может способствовать не только расширению дидактических средств коммуникации в сфере отношений «учитель-ученик», но и повышению потенциала в подготовке к урокам как со стороны педагогов, так и со стороны учащихся ввиду имеющихся специфических особенностей ЭУ, которые были представлены и охарактеризованы выше.

Рассматривая проблемное поле использования и применения ЭУ в образовательном процессе, невозможно не уточнить одно из наиважнейших положений, которое характеризуется наличием двух видов электронных учебников. К первому типу относятся электронные учебники с высокой динамикой иллюстративного материала. Данный вид представляет с собой традиционный учебник, который является независимым. Помимо наличия основного материала, в нем содержатся средства интерактивного доступа, присутствует анимация и мультипликация, видеоизображение. Учебники данного типа используются на персональных компьютерах с помощью диска CD-ROM или в локальной сети образовательного учреждения [6]. Ко второму типу относят электронные учебники с доступом к сети Интернет. Как правило, данный вид предполагает наличие ссылок на внешние источники информации, доступ к необходимой базе данных, которая размещена в глобальной сети [7].

Преимущество первого типа заключается в том, что учебник находится на носителе CD-ROM. Это дает возможность использовать электронный учебник не только в пределах школы, но и в домашних условиях. Преимущество второго типа совпадает с преимуществом первого, однако, чтобы работать с данным видом, необходимо иметь логин и пароль для свободного доступа к базе данных. В целом оба вида учебников имеют свои преимущества как друг перед другом, так и в индивидуальной совокупности факторов, характеризующих каждый из видов по отдельности.

В нашем поле зрения электронные учебники представляются в более узкой специфике, а конкретно в области изучения и преподавания истории. Ввиду этого организация работы с ЭУ на уроке истории требует учета индивидуального темпа работы учеников, последовательность подачи изучаемого материала и других видов работы, имеющей основополагающее значение в работе учителя.

Существует несколько вариантов построения таких уроков. Но прежде чем перейти к конкретизации предлагаемых для рассмотрения положений, необходимо уточнить, что при подготовке урока с использованием ЭУ необходимо четко определить этап урока, на котором будет использоваться электронный учебник, объем заданий, необходимых для урока, и время, отведенное для работы с компьютером или интерактивной доской.

Рассмотрев теоретические положения, касающиеся применения этапов урока, рассмотрения объема знаний, учета времени, далее необходимо рассмотреть применяемые на практике ЭУ на разных этапах урока. Например, при изучении новой темы и ее закрепления. В ходе изучения нового материала с помощью электронного учебника учащиеся начинают выполнять задания, предложенные учителем. В качестве примера это могут быть задания на соотнесение названий географических объектов с местом на карте, понятий к определениям и наоборот, определить название предмета и т. д. Работая с электронным учебником, учитель может комбинировать различные методы. Например, изучение новой темы с параллельным объяснением учителя, применяя различные схемы, интерактивные карты, видеофрагменты и др. Второй вариант предполагает работу ЭУ в качестве инструмента закрепления изученного материала, т. е. изучение темы происходит с помощью печатного учебника. Под руководством учителя все учащиеся в течение 5–7 минут закрепляют изученный материал с помощью электронного учебника. К данному варианту идеально подойдут задания на соотнесения, тест, которые помогут определить

уровень усвоения темы урока, уделяя внимание пробелам.

Существует такой вариант работы с электронным учебником, как дистанционный. Он предполагает изучение или повтор изученного материала в домашней обстановке с использованием своего личного компьютера. Учащиеся также могут использовать все функции электронного учебника: просмотр видеофрагментов, различных карт и схем, работа в режиме самопроверки знаний.

Следует отметить, что использование ЭУ предполагается не только на компьютерах, но и на смартфонах. По функциональному назначению оно ничем не отличается от использования на компьютере. Единственное отличие это размер экрана, которое имеет нагрузку на зрение.

Обсуждение и заключения

В целом, исходя из представленных положений, рассматривающих основные средства, достоинства и возможности применения ЭУ в образовательном процессе и проведения уроков учителем истории, можно говорить об эффективности усвоения материала в зависимости от правильно выбранного метода и формы работы с ЭУ на уроке.

Список использованных источников

1. *Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И.* Электронные формы учебников истории: образовательный потенциал и использование в школьной практике // Преподавание истории и обществознания в школе. 2017. № 2. С. 28.

2. *Носкова Т. Н.* Аудиовизуальные технологии в образовании. СПб., 2004. 240 с.

3. *Овчинникова К. Р.* Исторический экскурс // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 8. С. 292.

4. *Сергеева М. Г.* Электронная форма учебника как инструмент организации современного урока // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 85.

5. *Ситаров В. А.* Электронные формы учебников в образовательном пространстве // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 3. С. 30.

6. *Слизова С. В.* Электронные учебники. Плюсы и минусы // Молодой ученый. 2013. № 11. С. 46.

7. *Стрелова О. Ю.* Электронный учебник по истории: матрицы перезагрузки // Преподавание истории и обществознания в школе. 2016. № 2. С. 42.

Поступила 14.04.2021;
принята к публикации 20.04.2021.

Об авторе:

Буяров Дмитрий Владимирович, заведующий кафедрой всеобщей истории, философии и культурологии ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» (675000, Россия, г. Благовещенск, ул. Ленина, д. 104), кандидат философских наук, buyarov_d@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Aleksashkina L.N., Vorozheikina N.I. Electronic forms of history textbooks: educational potential and use in school practice. *Prepodavanie istorii i obshestvoznania v shole* = Teaching history and social studies at school. 2017; 2: 28. (in Russ.)

2. Noskova T.N. Audiovisual technologies in education. Saint-Petersburg, 2004. 240 p. (in Russ.)

3. Ovchinnikova K.R. Historical excursus. *Sibirskij pedagogiheskij gurnal* = Siberian pedagogical journal. 2007; 8: 292. (in Russ.)

4. Sergeeva M.G. Electronic form of a textbook as a tool for organizing a modern lesson. *Pedagogisheskoe iskusstvo* = Pedagogical art. 2017; 2: 85. (in Russ.)

5. Sitarov V.A. Electronic forms of textbooks in educational space. Znanie. *Ponimanie. Umenie* = Knowledge. Understanding. Skill. 2015; 3: 30. (in Russ.)

6. Slizova S.V. Electronic textbooks. Pros and cons. *Molodoj uchenij* = Young scientist. 2013; 11; 46. (in Russ.)

7. Strelova O.Yu. Electronic textbook on history: reloading matrices. *Prepodavanie istorii i obshestvoznania v shole* = Teaching history and social studies at school. 2016; 2: 42. (in Russ.)

Submitted 14.04.2021;
revised 20.04.2021.

About the author:

Dmitry V. Buyarov, Head of the Department of General History, Philosophy and Culturology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Blagoveshchensk State Pedagogical University” (104 Lenin St., Blagoveshchensk, 675000, Russia,), Ph.D. (Philosophy), buyarov_d@mail.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 372.8
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_29

Научно-методический потенциал электронной образовательной среды в контексте филологической подготовки будущего учителя начальных классов

Н. В. Вершинина*, С. А. Бабина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**versok3@mail.ru*

Введение: в статье анализируются возможности электронной образовательной среды в процессе научно-методической подготовки будущих учителей начальных классов в контексте цифровизации современного российского образования, проводится обзор электронных образовательных ресурсов (ЭОР), созданных преподавателями кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (МГПУ), актуализируется роль ЭОР в ходе изучения дисциплин филологической направленности, становления профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе использования теоретических методов (анализ нормативно-правовых документов, анализ, систематизация и обобщение научно-методической литературы, посвященной проблеме использования электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов и в образовательном процессе начального общего образования). Эмпирическими методами исследования стали: анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей-филологов кафедры методики дошкольного и начального образования МГПУ (экспериментальная база), педагогическое наблюдение, прогнозирование, анализ продуктов деятельности).
Результаты исследования: рассмотрены возможности применения ЭОР для дисциплин филологической направленности как фактора эффективной подготовки будущих учителей начальных классов, выделена их роль в данном контексте.
Обсуждение и заключения: выполненное исследование подтверждает, что качественное и количественное научно-методическое обеспечение дисциплин филологической направленности электронными образовательными ресурсами способствует выполнению требованию нормативно-правовых документов Российской Федерации, оптимизирует образовательный процесс, обеспечивает результативную профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: цифровизация, электронная образовательная среда, электронные образовательные ресурсы, студент, учитель начальных классов, дисциплины филологической направленности, профессиональная подготовка.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» по теме «Научно-методическое обеспечение филологической подготовки будущего учителя начальных классов».

Scientific and methodological potential of the electronic educational environment in the context of philological training of the future primary school teacher

N. V. Vershinina*, S. A. Babina
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**versok3@mail.ru*

Introduction: the article analyzes the possibilities of the electronic educational environment in the process of scientific and methodological training of future primary school teachers in the context of digitalization of modern Russian education, reviews the electronic educational resources (EER) created by teachers of the Department of Methods of Preschool and Primary Education of the Mordovian State Pedagogical University, actualizes the role of EER in the study of philological disciplines, the formation of professional competencies of future primary school teachers.
Materials and Methods: the study was carried out on the basis of the use of theoretical methods (analysis of normative legal documents, analysis, systematization and generalization of scientific and methodological

literature on the use of electronic educational resources in the training of future primary school teachers and in the educational process of primary general education). The empirical research methods were: analysis of the results of scientific and pedagogical activity of teachers-philologists of the Department of Methods of Preschool and Primary Education of the Mordovian State Pedagogical University (experimental base), pedagogical observation, forecasting, analysis of products of activity).
Results: the possibilities of using EER for philological disciplines as a factor of effective training of future primary school teachers are considered, and their role in this context is highlighted.
Discussion and Conclusions: the study confirms that the qualitative and quantitative scientific and methodological support of philological disciplines with electronic educational resources contributes to the implementation of the requirements of the regulatory legal documents of the Russian Federation, optimizes the educational process, and provides effective professional training of future primary school teachers.

Key words: digitalization, electronic educational environment, electronic educational resources, student, primary school teacher, philological disciplines, professional training.

Acknowledgements: the study was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of research activities of partner universities for network interaction of the South Ural State University of Humanities and Education and the Mordovian State Pedagogical University on the topic «Scientific and methodological support of philological training of future primary school teachers».

Введение

Процесс цифровизации различных сфер российского общества регулируется государственными нормативными документами: «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»[1], «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года»[2]. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»[3] обязывает создавать условия для реализации образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. ФГОС ВО 3++ предписывает создание и функционирование в высших учебных заведениях электронной информационно-образовательной среды (статья 16)[4]. Профессиональный стандарт педагога обязывает: «Владеть ИКТ-компетентностями» (общепользовательской, общепедагогической, предметно-педагогической, профессиональной ИКТ-компетентностями»)[5]. В этой связи «цифровая трансформация» вносит непрекращающиеся коррективы в современную образовательную систему России. Приоритетной задачей для высших учебных заведений является создание электронной образовательной среды, которая: «…представляет комплекс информационных образовательных ресурсов, совокупность образовательных и педагогических технологий, форм организации учебной и внеучебной деятельности, материально-технических условий, социальных компонентов, межличностных отношений и получает развитие через интенсификацию информационных процессов на основе электронных образовательных ресурсов»[6] [1].

Обзор литературы

Вопросы подготовки будущих специалистов в высших образовательных организациях с использованием ЭОР в современной научной литературе рассматривается в трудах как зарубежных (Н. Кроудер, Ф. Одуэн, Б. К. Онете, Д. А. Плесеа, Р. Дина, Р. Негой, Ж. Лопес-Бельмонте, С. Позо-Санчес, А. Фуэнтес-Кабре-

[1] Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы // Судебные и нормативные акты РФ. URL: https://sudact.ru/law/ukaz-prezidenta-rf ot 09052017 n 203/strategiia razvitiia informatsionnogo obshch estva v/ (дата обращения: 03.05.2021).

[2] Указ Президента Российской Федерации о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года от 21.07.2020 № 474 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007210012?index=0&rangeSize=1 (дата обращения: 03.05.2021).

[3] Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской федерации» // Законы, кодексы, нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 03.05.2021).

[4] Федеральный государственный стандарт высшего образования (ФГОС ВО 3++) // Портал Федеральных государственных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24 (дата обращения: 03.05.2021).

[5] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании), учитель, воспитатель» // Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Профессиональные стандарты». URL: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyyblok/natsionalnyy-reestr-professional-nykh-standartov/reestrprofessionalnykh-standartov/ (дата обращения: 03.05.21).

[6] *Гущина О. М.* Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 50. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sozdanii-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-priobreteniya-znaniy-s-ispolzovaniem-elektronnyh-resursov/viewer (дата обращения: 03.05.21).

ра, Ж.-М. Трухильо-Торрес, К. С. Лопес-Гил и др.), так и российских ученых (И. А. Анкудимова, Н. В. Днепровская, Н. В. Комлева, И. Н. Кузнецова, Н. В. Молоткова, В. В. Попов, М. А., Уринцов, Е. В. Харунжева и др.). Опыт обучения будущих педагогов начальной ступени образования с применением ЭОР описывается в работах Т. А. Крючковой, Н. В. Кузнецовой, С. И. Люгзаевой, С. В. Масловой, О. И. Чирановой, Т. И. Шукшиной, Л. А. Янкиной и др.). Проблемы филологической подготовки будущих учителей начальной школы в условиях цифровизации образования с использованием ЭОР поднимаются в исследованиях Л. В. Ассуировой, А. Д. Дейкиной, Н. Д. Десяевой, Т. И. Зиновьевой, В. А. Кохановой, Г. М. Кулаевой, О. И. Свириденко, О. И. Тириновой и др.

Специалисты по начальной школе сходятся во мнении, что научно-педагогическому сообществу предстоит генерировать новые методики обучения, искать оптимальную точку равновесия между цифровым и классическим образованием.

Материалы и методы

Данное исследование проводилось на основе использования теоретических методов: анализ нормативно-правовых документов, анализ, систематизация и обобщение научной и методической литературы, посвященной проблеме использования электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов и в образовательном процессе начального общего образования. Эмпирическими методами исследования стали: анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей-филологов кафедры методики дошкольного и начального образования МГПУ (экспериментальная база), педагогическое наблюдение, прогнозирование, анализ продуктов деятельности).

Результаты исследования

В формировании информационного общества главная роль отводится высшим учебным заведениям, которые обеспечивают подготовку профессионалов, свободный доступ к знаниям, что возможно на основе информационного пространства. Последнее обеспечивается в том числе информационными образовательными ресурсами. Высшие образовательные организации находятся в процессе кардинального изменения традиционных устоев подготовки будущих педагогов во всех его областях, безусловно, это касается и области филологии. Ускоренная эпидемиологической ситуацией цифровизация образования предопределила необходимость решения комплекса задач, поставленных реальностью и национальным проектом. По мнению В. А. Кохановой, «образование в условиях цифровых вызовов неизбежно трансформирует весь процесс профессиональной подготовки учителя, которому предстоит работать, осваивая все новые технологии и инструменты, грамотно применяя их в сфере неограниченных информационных ресурсов»[7] [2]. МГПУ сегодня уверенно развивает цифровую образовательную среду: «обновлена материально-техническая база вуза, профессорско-преподавательский состав прошел обучение по созданию ЭОР и использованию информационно-коммуникационных технологий при обучении; создана хорошая нормативная база для создания и использования ЭОР»[8] [3]. Преподаватели-словесники активно создают электронные образовательные ресурсы и для формирования профессиональных компетенций обучаемых, и для совершенствования преподавания дисциплин филологической направленности.

Подготовка будущих учителей начальной школы реализуется на междисциплинарной основе, предполагает формирование знаний в области филологии (русский язык, литература, культура речи, риторика, стилистика, речеведение, методические аспекты их преподавания в начальной школе). «В структуре и содержании профессиональной подготовки будущего учителя важнейшую роль играет предметно-методическое образование»[9] [4], поэтому преподаватели-словесники кафедры методики дошкольного и начального образования результативно обеспечивают филологические дисциплины ЭОР, которые размещаются в Электронной библиотеке МГПУ, в системе 1С: Университет, доступ студентов к ресурсам осуществляется также на дистанционных платформах Moodle, BigBlueButton в процессе удаленного образования. Созданные ЭОР – это учебники, учебные и учебно-методические пособия, тест-тренажеры, базы данных. Пособия содержат планомерное изложение теоретических сведений, интерактивные задания снабжены подробными инструкциями и методическими комментариями, тестовые тренажеры, нацеленные на осмысление теории и расширение филологических знаний и знаний, свя-

---

[7] *Коханова В. А.* Методические аспекты профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях цифровизации образования // Проблемы современного филологического образования : сборник научных статей. Вып. XVIII / отв. ред. В. А. Коханова. М. : МГПУ, Ярославль : Ремдер, 2020. С. 15.

[8] *Белоглазова Е. В.* Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 22.

[9] *Бабина С. А., Вершинина Н. В., Кулебякина Е. А.* Использование мультимедийных технологий в процессе предметно-методической подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 23.

занных с методиками преподавания предметов «русский язык» и «литературное чтение» в начальной школе. Это востребованные электронные издания, зарегистрированные в ФГУП НТЦ «Информрегистр»: Теоретические основы современных программ по русскому языку в начальной школе (С. И. Люгзаева); Теоретические основы современных программ по литературному чтению для начальной школы (Н. В. Кузнецова); Выразительное чтение: методическая подготовка учителя начальных классов; Интерактивная орфография; Теория литературы и практика читательской деятельности: материалы для самостоятельной работы (Н. В. Винокурова, О. В. Мазуренко); Изучение пунктуационных норм на уроках русского языка в начальной школе, Использование тестовых заданий при обучении русскому языку в начальной школе, Практикум по синтаксису русского языка (С. А. Бабина); Программы дисциплин по выбору для бакалавров профиля «Начальное образование» (С. А. Бабина, Е. В. Белоглазова, Л. А. Янкина); Русский язык: морфемика, словообразование, морфология, Русский язык: курс лекций (Е. В. Белоглазова, В. И. Белоусова, Е. А. Кулебякина), Сборник упражнений по русскому правописанию, Учебно-методический комплекс по дисциплине Педагогическая риторика (Профиль «Начальное образование») (Н. В. Вершинина) и др. Вышеперечисленные пособия размещены в Электронной библиотеке МГПУ, и студенты имеют возможность использовать данные пособия в удаленном доступе. «Электронное учебно-методическое пособие можно использовать не только как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя, но и как диагностическое средство, помогающее преподавателю определить уровень усвоения учебного материала»[10] [5].

Формировать у будущих учителей начальных классов профессиональные навыки помогает применение тест-тренажеров (в электронной оболочке iSpring Quiz Maker). Они вырабатывают устойчивые предметные знания и умения студентов за счет постоянного повторения материала; включают варианты тестовых заданий, теоретический и практический материал для самоконтроля, что позволяет студентам оценивать свои знания, определять уровень подготовки, оперативно получать необходимые теоретические сведения, выполнять практические задания, устранять пробелы при изучении дисциплин и закреплять полученные знания. В образовательном процессе филологического направления в подготовке учителей начальных классов активно используются такие электронные тест-тренажеры, как: Методика языкового образования и речевого развития младших школьников (Н. В. Винокурова, С. И. Люгзаева); Методика обучения грамоте (Н. В. Кузнецова); Синтаксис сложного предложения (С. А. Бабина); Фонетическая система русского языка, Морфемика и словообразование русского языка, Лексика русского языка, Синтаксис осложненного предложения, Морфология: глагол, наречия, Морфология: именные части речи (Е. В. Белоглазова, С. А. Бабина, Е. А. Кулебякина) и др. Отметим, что работа может осуществляться студентами дистанционно, отчет о результатах выполнения заданий позволяет педагогу просмотреть ход их выполнения, скорректировать процесс дальнейшего обучения. Все это позволяет оптимизировать контроль и процесс обучения. Интерактивные задания, включенные в тест-тренажеры, предоставляют «возможность автоматизировать процесс закрепления и применения учебного материала за счет разнообразных контролируемых тренировочных действий. Это решение заданий творческого характера, выполнение устных, письменных, тренировочных, проблемно-поисковых упражнений, направленных на целенаправленное формирование у студентов умения самостоятельно работать»[11] [6].

Систематическое изложение, интерактивность разнообразных баз данных позволяют использовать их при осуществлении подготовки будущих учителей начальных классов. «База данных − это структурированная система, позволяющая хранить большие объемы информации об объектах. БД также облегчает доступ к данным и поиск необходимой информации»[12]. Материал, содержащийся в БД, разнообразен: описание методических форм и приемов с заготовленными универсальными учебными действиями и примерами использования на уроках русского языка или литературного чтения, дополнительные теоретические и занимательные материалы, таблицы, модели, схемы, конспекты уроков, аудио- и видеофрагменты. В качестве образовательных ресурсов БД представляют достаточный интерес: База данных программных материалов дисциплины по выбору «Культура речи педагога», База данных программных мате-

[10] *Шукшина Т. И., Каско Ж. А., Бирюкова О. И.* Электронное учебно-методическое пособие как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1. С. 100.

[11] *Бабина С. А., Винокурова Н. В.* Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2. С. 31.

[12] *Матвеева М. В., Малинова О. Е., Новожеева А. А., Орлова М. О.* Применение баз данных в сфере образования. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-baz-dannyh-v-sfere-obrazovaniya/viewer (дата обращения: 03.05.21).

риалов курса по выбору «Вариативность и сменяемость норм в современном русском языке», База данных программных материалов дисциплины по выбору «Преподавание риторики в начальных классах», База данных «Электронный каталог научной и учебно-методической литературы по дисциплине «Педагогическая риторика» (Н. В. Вершинина), База данных дидактических материалов по предмету «Литературное чтение». Начальная школа, База данных методического обеспечения проектирования учебного процесса по литературному чтению в соответствии с ФГОС НОО, Электронный каталог научной и учебно-методической литературы по дисциплине «Теории и технологии языкового и литературного развития младших школьников» (Раздел «Методика обучения грамоте»), База данных материалов для самостоятельной подготовки студентов по обучению каллиграфии в начальных классах (Н. В. Кузнецова); База данных дидактических материалов по предмету «Русский язык». Начальная школа (С. И. Люгзаева); База данных методических приемов по предмету «Литературное чтение». Начальная школа (Н. В. Кузнецова); База данных методического обеспечения проектирования учебного процесса по русскому языку в соответствии с ФГОС НОО, База данных методических приемов по предмету «Русский язык». Начальная школа (С. И. Люгзаева), Электронные материалы дисциплины по выбору «Детское словотворчество» для бакалавров направления подготовки 050100 «Педагогическое образование» по профилю подготовки «Начальное образование»: база данных (С. А. Бабина), База данных мультимедийного курса по дисциплине «Теоретические основы начального курса русского языка» по разделам Морфемика и словообразование. Морфология. Именные части речи, Методические материалы для проведения автоматизированного мониторинга знаний по учебной дисциплине «Теоретические основы начального курса русского языка» (Е. В. Белоглазова); База данных мультимедийного курса по дисциплине «Русский язык (лексическая и фонетическая системы русского языка)» (Е. В. Белоглазова, С. А. Бабина) и др. Вышеперечисленные ЭОР способствуют оптимизации методического обеспечения образовательного процесса, обеспечивают качественную подготовку будущих учителей начальных классов по дисциплинам филологической направленности, способствуют грамотной организации самостоятельной работы студентов, эффективному проецированию и реализации заданий для прохождения всех видов практик, предусмотренных учебным планом.

Результативной организации процесса профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов с помощью ЭОР способствуют многочисленные научные публикации преподавателей кафедры методики дошкольного и начального образования: «Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов» [3], «Использование мультимедийных технологий в процессе предметно-методической подготовки будущих учителей начальных классов» [4], «Creating university electronic educational content within digitalization of education» [7], «Fostering Information Culture of Future Primary School Teachers» [8], «Создание и использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации образования» [9], «Развитие текстовой компетенции у будущих учителей начальных классов как фактора становления их информационной культуры» [10], «Информационные технологии как средство проектирования урока в начальной школе» [11], «Апробация и внедрение в образовательный процесс технологии проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» [12] и многие др. Названные информационные ресурсы размещаются в сети Интернет, многие из них можно бесплатно использовать как открытые образовательные ресурсы.

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование направлено на изучение возможностей ЭОР для научно-методического обеспечения профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в МГПУ: «Free access of students to EERs at MSPU, high-quality and diverse content of EERs allowed to render preparation for classes and ongoing monitoring and final attestation more effective, to produce research papers, to carry out projects, to produce end-of-year and final qualifying papers, etc»[13]. Результаты свидетельствуют о положительной динамике качественного и количественного наполнения образовательного контента вышеназванными ресурсами, созданными преподавателями-филологами кафедры методики дошкольного и начального образования.

Результаты проведенных мониторинговых мероприятий по филологическим дисциплинам, положительные отзывы образовательных организаций о студентах, проходящих практики, и о профессиональной деятельности молодых специалистов, высокий уровень ответов на государственных экзаменах и защитах выпускных квалификационных работ в области языка, лите-

[13] *Babina S. A., Beloglazova E. V., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I.* Creating university electronic educational content within digitalization of education // Journal of Interdisc Iplinary Research. 2020. 10/02. XIV. P. 45 URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_10.pdf (дата обращения: 03.05.21).

ратуры, методик их преподавания в начальной школе позволяют сделать выводы о высоком качестве ЭОР, разработанных преподавателями-филологами кафедры методики дошкольного и начального образования МГПУ.

Список использованных источников

1. *Гущина О. М.* Компетентностный подход в создании информационно-образовательной среды приобретения знаний с использованием электронных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2015. № 2 (11). С. 49–52. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sozdanii-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-priobreteniya-znaniy-s-ispolzovaniem-elektronnyh-resursov/viewer (дата обращения: 03.05.2021).
2. *Коханова В. А.* Методические аспекты профессиональной подготовки учителя-словесника в условиях цифровизации образования // Проблемы современного филологического образования : сборник научных статей. Вып. XVIII / отв. ред. В. А. Коханова. М. : МГПУ, Ярославль : Ремдер, 2020. С. 10–16.
3. *Белоглазова Е. В.* Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2 (38). С. 20–27.
4. *Бабина С. А., Вершинина Н. В., Кулебякина Е. А.* Использование мультимедийных технологий в процессе предметно-методической подготовки будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 2 (42). С. 22–28.
5. *Шукшина Т. И., Каско Ж. А., Бирюкова О. И.* Электронное учебно-методическое пособие как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1 (45). С. 96–101.
6. *Бабина С. А., Винокурова Н. В.* Возможности e-learning в лингвометодической подготовке будущих учителей начальных классов // Гуманитарные науки и образование. 2019. № 2 (38). С. 27–33.
7. *Babina S. A., Beloglazova E. V., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I.* Creating university electronic educational content within digitalization of education // Journal of Interdisc Iplinary Research. 2020. 10/02. XIV. 43–46 pp. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_10.pdf (дата обращения: 03.05.2021).
8. *Babina S. A., Vershinina N. V., Lugzaeva S. I., Serikova L. A.* Fostering Information Culture of Future Primary School Teachers // Journal of Interdisc Iplinary Research. 2020. 10/02. XIV. P. 125–128. URL: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_31.pdf (дата обращения: 03.05.2021).
9. *Белоглазова Е. В.* Создание и использование электронного образовательного контента в условиях цифровизации образования // Гуманитарные науки и образование. 2021. № 1 (45). С. 12–18.
10. *Вершинина Н. В.* Развитие текстовой компетенции у будущих учителей начальных классов как фактора становления их информационной культуры // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 4 (44). С. 19–25.
11. *Кузнецова Н. В., Чиранова О. И.* Информационные технологии как средство проектирования урока в начальной школе // Гуманитарные науки и образование. 2020. № 1 (41). С. 52–58.
12. *Кузнецова Н. В., Янкина Л. А.* Апробация и внедрение в образовательный процесс технологии проектирования урока «Электронный конструктор методических пазлов» // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 214–220. URL: https://pnojournal.wordpress.com/2018/11/01. (дата обращения: 03.05.2021).

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Вершинина Наталья Викторовна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, versok3@ mail.ru.

Бабина Светлана Александровна, доцент кафедры методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, fotina73@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Вершинина Наталья Викторовна – подготовка начального варианта текста, теоретический анализ литературы по проблеме исследования, сбор данных, анализ полученных результатов, компьютерные работы.

Бабина Светлана Александровна – научное руководство, критический анализ текста, обеспечение ресурсами.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Gushchina O.M. Competence-based approach in creating an information and educational environment for acquiring knowledge using electronic resources. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* = Baltic Humanitarian Journal. 2015; 2 (11): 49–52. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-v-sozdanii-informatsionno-obrazovatelnoy-sredy-priobreteniya-znaniy-s-ispolzovaniem-elektronnyh-resursov/viewer (accessed 03.05.2021). (In Russ.)

2. Kokhanova V.A. Methodological aspects of professional training of a teacher-wordsmith in the conditions of digitalization of education. *Problemy sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnyh statej* = Problems of modern philological education: Collection of scientific articles. Ex. ed. V.A. Kohanova Moscow, 2020. Iss. XVIII. P. 10–16. (In Russ.)

3. Beloglazova E.V. The use of electronic educational resources in the process of training future primary school teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 2 (38): 20–27. (In Russ.)

4. Babina S.A., Vershinina N.V., Kulebyakina E.A. The use of multimedia technologies in the process of subject-methodological training of future primary school teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 2 (42): 22–28. (In Russ.)

5. Shukshina T.I., Kasko Zh.A., Biryukova O.I. Electronic educational and methodological manual as a means of increasing the level of didactic training of future teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 1 (45): 96–101. (In Russ.)

6. Babina S.A., Vinokurova N.V. Opportunities of e-learning in linguametodic training of future primary school teachers. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 2 (38): 27–33. (In Russ.)

7. Babina Svetlana A., Beloglazova Elena V., Vershinina Natalia V., Lugzaeva Svetlana I. Creating university electronic educational content within digitalization of education. *Journal of Interdisc Iplinary Research.* 2020; 10/02. XIV: 43–46. Available at: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_10.pdf (accessed 03.05.2021).

8. Babina S.A., Vershinina N.V., Lugzaeva S.I., Serikova L.A. Fostering Information Culture of Future Primary School Teachers. *Journal of Interdisc Iplinary Research.* 2020; 10/02. XIV: 125–128. Available at: http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/100214/papers/A_31.pdf (accessed 03.05.2021).

9. Beloglazova E.V. Creation and use of electronic educational content in the conditions of digitalization of education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2021; 1 (45): 12–18. (In Russ.)

10. Vershinina N.V. Development of textual competence in future primary school teachers as a factor in the formation of their information culture. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 4 (44): 19–25. (In Russ.)

11. Kuznetsova N.V., Chiranova O.I. Information technologies as a means of designing a lesson in primary school. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2020; 1 (41): 52–58. (In Russ.)

12. Kuznetsova N.V., Yankina L.A. Approbation and implementation in the educational process of the technology of designing the lesson «Electronic constructor of methodical puzzles». *Perspektivy nauki i obrazovaniya: nauchno-metodicheskij zhurnal* = Prospects of science and education: a scientific and methodological journal. 2018; 5 (35): 214–220. Available at: https://pnojournal.wordpress.com/2018/11/01 (accessed 03.05.2021). (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the authors:

Natalia V. Vershinina, Associate Professor, Department of methods of pre-school and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), versok3@mail.ru.

Svetlana A. Babina, Associate Professor, Department of methods of pre-school and primary education, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philological), fotina73@mail.ru.

Contribution of the authors:

Natalia V. Vershinina – preparation of the initial version of the text, theoretical analysis of the literature on the research problem, data collection, analysis of the results obtained, computer work.

Svetlana A. Babina – scientific management, critical analysis of the text, provision of resources.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.881.1(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_36

Совершенствование текстовой компетенции студентов-филологов в процессе изучения текстообразующей функции грамматических единиц

Л. П. Водясова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
LVodjasova@yandex.ru

Введение: предметом исследования в статье является описание принципов работы по совершенствованию текстовой компетенции студентов-филологов в процессе изучения текстообразующей функции грамматических единиц.
Материалы и методы: при проведении исследования использовались теоретические (анализ, систематизация и обобщение научно-методической литературы) и эмпирические (анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей-филологов по совершенствованию текстовой компетенции, наблюдение, прогнозирование) методы.
Результаты исследования: определено, что в процессе совершенствования текстовой компетенции студентов важное значение имеет изучение текстообразующей функции грамматических единиц, реализуемой на двух уровнях – содержательном и строевом (структурном), композиционном.
Обсуждение и заключения: изучение функционирования грамматических единиц в тексте помогает продемонстрировать студентам-филологам связи между языковыми единицами, разделами науки о языке, что будет способствовать совершенствованию их текстовой компетенции, являющейся одной из основных в структуре профессиональной компетентности педагога-словесника.

Ключевые слова: текст, контекст, текстовая компетенция, грамматическая единица, текстообразующая функция.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЧГПУ им. И. Я. Яковлева и МГПУ) по теме «Когнитивные механизмы совершенствования текстовой компетенции студентов-филологов».

Improving the textual competence of students-philologists in the process of studying the text-forming function of grammatical units

L. P. Vodyasova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
LVodjasova@yandex.ru

Introduction: the subject of research in the article is a description of the principles of work to improve the textual competence of students-philologists in the process of studying the text-forming function of grammatical units.
Materials and Methods: during the study theoretical (analysis, systematization and generalization of scientific and methodological literature) and empirical (analysis of the results of scientific and pedagogical activities of teachers-philologists on improving textual competence, observation, forecasting) methods were used.
Results: it is determined that in the process of improving the textual competence of students, it is important to study the text-forming function of grammatical units, which is implemented at two levels – content and combat (structural), compositional.
Discussion and Conclusions: the study of the functioning of grammatical units in the text helps to demonstrate to students-philologists the connections between linguistic units, sections of the science of language, which will contribute to the improvement of their textual competence, which is one of the main ones in the structure of the professional competence of a language teacher.

Key words: text, context, textual competence, grammatical unit, text-forming function.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (Chuvash State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the theme «Cognitive mechanisms for improving the textual competence of philology students ».

Введение

Необходимость совершенствования образовательного процесса в вузе в соответствии с новыми тенденциями в науке и практике требует развития языковой личности, обладающей текстовой компетенцией – деятельностью, направленной на приобретение текстовых умений и навыков, передачу идей, знаний и представлений, ценностных ориентаций.

Среди наиболее эффективных путей формирования и совершенствования текстовой компетенции выделяются следующие: 1) установление системных связей между языковыми единицами разных уровней; 2) изучение функционирования языковых (лексических, грамматических) единиц, иными словами, выявление назначения, определение условий их применения и использования в высказывании.

Цель нашего исследования состоит в рассмотрении методики изучения текстообразующей функции грамматических единиц студентами-филологами в контексте совершенствования их текстовой компетенции.

Обзор литературы

Процесс обучения текстообразованию студентов-филологов строится с учетом теоретических положений, разработанных в рамках коммуникативной лингвистики (И. И. Бабенко, Н. С. Болотнова, И. Р. Гальперин, А. А. Васильева, С. М. Карпенко, Н. А. Купина, О. И. Москальская и др.). В основе нашего исследования их вывод о том, что текстообразующая функция языковых единиц выражается в «стимуляции текстовых категорий» (Н. С. Болотнова).

С точки зрения лингвометодистов, в частности Л. И. Величко, А. Д. Дейкиной, Т. М. Пахновой, Н. А. Ипполитовой, изучение языковых единиц должно вестись с учетом их роли в построении связного высказывания. Основным этапом такого изучения является работа с текстом, так как задания, направленные на его анализ и восприятие, учат законам текстообразования. Ученые анализируют специфику совершенствования текстовой деятельности студентов-филологов педагогического вуза [1], в том числе и через систему дополнительного образования [2]. В настоящее время нельзя не учитывать и то, что на процесс обучения текстовой деятельности влияет и состав участников образовательного пространства, часто являющийся полилингвальным, поэтому исследователи обращают внимание и на специфику обучения в поликультурном образовательном пространстве вуза. Выделяются работы, в которых текст представлен в культурологическом аспекте [3], выявляется его дидактический потенциал в условиях билингвального обучения [4].

Совершенно правомерно, на наш взгляд, Н. А. Ипполитова указывает, что обучение должно обеспечить сознательное отношение к функциональным возможностям языковых средств и способам их реализации в речевой деятельности, которая предполагает умение создавать и понимать тексты. Следовательно, чтобы создать текст, отвечающий условиям общения, нужно учитывать те текстообразующие функции, которыми обладают единицы языка всех уровней [5], в том числе и грамматические.

Материалы и методы

При проведении исследования использовались теоретические методы (анализ, систематизация и обобщение научно-методической литературы, посвященной рассмотрению методических проблем текста и текстообразования). Среди эмпирических методов для нас более значимыми стали анализ результатов научно-педагогической деятельности преподавателей-филологов по совершенствованию текстовой компетенции в процессе изучения текстообразующей функции языковых единиц, наблюдение, прогнозирование. Метод анализа текста как продукта текстовой деятельности использовался при решении задачи исследования по оцениванию уровня сформированности умений текстовой деятельности.

Результаты исследования

Под *текстообразующей функцией* грамматических единиц понимается, прежде всего, их способность передавать разнообразные оттенки смысла в процессе передачи определенного содержания: способность реализовать эти значения на основе общего ведущего значения, закрепленного за ними в грамматической теории. Иными словами, это их «способность модифицировать, трансформировать свое основное значение в процессе речевой реализации своих семантических и грамматических свойств, т. е. в процессе оформления мысли, создания текста»[1].

Понятие о текстообразующей функции грамматической единицы усваивается не абстрактно, а при анализе текстов, использование которых дает возможность учитывать интересы, личностные особенности обучающегося, который, выполняя различные задания, может выбрать те, которые соответствуют его интересам и способностям.

Отметим, текстообразующие функции грамматических единиц реализуются на двух уровнях – *содержательном и строевом (структурном), композиционном.*

---

[1] *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов . М. : Флинта, Наука. С. 131.

Информация, представленная в тексте, находит отражение, прежде всего, в процессе отбора имеющихся в языке слов, их форм и конструкций, участвующих в создании законченного, более или менее автономного, смысла, свойственного отдельному предложению. Таким образом, формы слов будут восприняты на синтаксическом уровне. Они, как указывает Г. А. Золотова, будут осознаны «как носители элементов выражения смысла, с одной стороны, а с другой – в своих конструктивных синтаксических потенциях», следовательно, как компоненты соответствующих моделей предложения, в единстве формы и содержания, приводящем к «симметрии выражаемого содержания и средств, существующих в языке для выражения этого содержания»[2] [6]. Студенты должны понимать, что смысловое назначение предложения предполагает выбор слов соответствующей категориальной семантики, что в свою очередь «обусловливает и их взаимные роли, и способы их грамматического оформления»[3].

Приемы изучения ряда частных значений грамматических единиц и их форм, проявляющихся в контексте (прежде всего, в контексте связного высказывания), достаточно подробно описаны в методической литературе (Н. А. Белова, А. Д. Дейкина и Т. М. Пахнова, Н. А. Ипполитова, Е. А. Кашкарева, Т. П. Малявина и др.). В учебных пособиях предлагаются различные виды заданий с текстом. С их помощью студенты могут вести наблюдение за спецификой функционирования грамматических категорий в речи, обнаруживая у них свойства, которые появляются помимо основных значений, задумываются над тем, как многообразна и интересна жизнь слова в тексте, в условиях конкретной речевой ситуации. В связи с этим в курсе, например, родного (эрзянского) языка, целесообразно знакомить студентов с такими грамматическими фактами и явлениями, как: 1. Синонимика однокоренных имен существительных (*визь**кс** – виздема* «стыд», *умарь**кс** – умар**ина*** «яблоня», *покш**чи** – покш**олма*** «величина» и т. п.), имен прилагательных (*аш**наза** – ашола – ашол**т** мери – аши**не*** «беловатый» и т. п.), глаголов (*морсемс – мора**кшн**омс* «петь» (многокр.) и т. п.), специфика их функционирования в текстах различного жанра (например, описательного и повествовательного характера); 2. Соотносительность падежно-послеложных конструкций (*кудосонть – кудонть эйсэ* «в доме», *вирьстэнть – вирень эйстэ* «из леса», *киява – кинть эзга* «по дороге» и т. п.) и специфика их функционирования в текстах различного характера; 3. Синонимичные уменьшительно-ласкательные суффиксы имен существительных (*ривез**не** – ривезь**кай*** «лисичка», *саразн**э** – саразке* «курочка» и т. п.), их потенциал в продуктивном словообразовании; 4. Транспозиция частей речи (субстантивация, адъективизация, прономинализация, вербализация, адвербиализация, модаляция и т. п.); 5. Соотношение форм генитива основного (неопределенного) склонения единственного числа и относительных прилагательных (*чувтонь тарад* «ветка дерева» (*чувтонь* – относительное прилагательное) – *чувтонь пенч* «деревянная ложка» (*чувтонь* – имя существительное в форме генитива); 6. Потенциал временных форм глагола в выражении разнообразных семантических оттенков и их употребление в текстах описательного и повествовательного жанра (форма настоящего времени для качественной характеристики предметов и явлений; описательные и изобразительные функции форм прошедшего времени); 7. Переносное употребление форм времени (настоящее время в значении прошедшего исторического); 8. Соотносительное употребление форм наклонений глагола (формы индикатива, конъюнктива – в значении форм императива, формы императива – в значении форм кондиционала, формы конъюнктива – в значении форм императива, оптатива, индикатива и т. п.) и т. д. Все эти явления реализуются только в контексте, так как основное значение, свойственное той или иной грамматической категории (например, склонение имени существительного или лицо, число, время, наклонение глагола), трансформируется, корректируется, модифицируется под влиянием целого ряда условий и обстоятельств: принадлежность слова к определенной группе слов внутри лексико-грамматического класса в целом; сочетаемостные возможности слова; позиция слова в предложении и т. п.

Однако такое изучение структурных и семантических особенностей грамматических категорий все еще не в полной мере реализуется в вузовской практике. На занятиях студентов в большей степени знакомят с основными значениями грамматических категорий, которые проявляются на уровне слов и словосочетаний. Это приводит несколько к поверхностному, формальному освоению грамматического материала и фактически ничего не прибавляет к тому, что обучающимся уже известно из их языкового опыта, к тому, что они уже умеют, когда решают речевые задачи на бытовом, житейском уровне. Задания, в которых языковые единицы предлагается изучать в процессе продуцирования текста, не входят органически в систему работы по грамматике в целом. Кроме того, общий под-

[2] *Золотова Г. А.* Некоторые вопросы синтаксической теории и обучение русскому языку // Проблемы учебника русского языка как иностранного. М., 1980. С. 42–43.

[3] Там же. С. 38.

ход к описанию и изучению грамматических понятий не ориентирует на освоение лингвистического материала в таком аспекте. В итоге, эпизодическая работа по стилистике, культуре речи не приносит желаемых результатов, так как единицы языка изучаются вне той среды, вне тех условий, являющихся естественными для их функционирования. Для того чтобы действительно обогатить языковой опыт студентов, облегчить им решение сложных коммуникативных задач, которые ставит перед ними жизнь, необходимо в ходе изучения грамматики раскрыть богатые функциональные возможности слов и их форм, научить использовать их с учетом целей и задач текстообразования. Для этого нужно проанализировать значение и свойства изучаемой единицы с помощью текста, в котором и проявляются все ее компоненты и характеристики, а также ее текстообразующие функции.

Как уже было отмечено выше, текстообразующая роль языковых единиц проявляется не только на содержательном, но и на структурном, композиционном уровне. Содержание каждого отдельного предложения только тогда становится значимым, когда оно связано с содержанием всех остальных компонентов текста, становясь его частью, и принимает участие в раскрытии его семантики, коммуникативного намерения участника общения. Следовательно, помимо задачи ясно и доходчиво выразить мысль в процессе построения отдельных предложений, перед говорящим / пишущим стоит еще одна, не менее важная задача – связать воедино все компоненты высказывания. Этим он обеспечивает развертывание, движение мысли, обозначает перспективу ее развития с тем, чтобы говорящий или слушающий мог интерпретировать содержание текста с большой степенью точности и адекватности намерению автора. Решая эту задачу, мы обращаемся к грамматическим средствам языка и используем их возможности для сцепления элементов текста. Чем точнее и правильнее они выбраны, тем прочнее будет воспроизведенное нами высказывание, тем яснее будет выражена в нем мысль автора. Следовательно, языковые единицы, в том числе и грамматические, обладают способностью участвовать в создании связности текста, структурировать его, придавать ему определенную композиционную форму. Таким образом, текстообразующая функция средств языка проявляется в их способности придавать тексту определенную структуру, необходимую композиционную форму, связывать воедино с учетом коммуникативного намерения, общего замысла и цельного смысла, характеризующего текст, отдельные предложения и части высказывания. Эта роль у многих единиц языка легко обнаруживается в ходе анализа несложных текстов. Поясним это только на одном примере: *М. Е. Евсевьев – содавикс эрзянь ученой, просветитель. Сон ютась эрзянь ды мокшонь ламо велеть, малав ветешка сядот. Пурнась народной морот, евкст, валт. Евсевьев эсензэ марто свал усксесь фотоаппарат.*

Зяро тейнесь Макар Евсевьевич фотоснимкат! Неть снимкатнеде ламо ульнесть Цярмун велесэ, Осип братонзо кедьсэ (М. Е. Евсевьев – известный эрзянский ученый, просветитель. Он прошел много эрзянских и мокшанских сел, почти пять сотен. Собирал народные песни, сказки, слова. Евсевьев с собой всегда возил фотоаппарат.

Сколько сделал Макар Евсевьевич фотоснимков! Много таких снимков было в селе Цярмун, в доме [его] брата Осипа). Нетрудно заметить, что основная мысль этого текста (*М. Е. Евсевьев – содавикс эрзянь ученой, просветитель* «М. Е. Евсевьев – известный эрзянский ученый, просветитель») выражена серией предложений, объединенных различными средствами связи. Зачин (первое предложение) открывает повествование и предопределяет его структуру. Связь компонентов текста (предложений) осуществляется способом повторения (эксплицитного и имплицитного) ключевых слов (*М. Е. Евсевьев – сон* «он», *фотоснимкат* «фотоснимки» – *неть снимкатнеде* «таких снимков»), неполнотой структуры второго предложения (опущено подлежащее). Между абзацами параллельная связь. Для выражения модальных отношений используется восклицательное предложение. Кроме того, предложения в тексте объединены единством форм сказуемых, одинаковым порядком слов. Из проведенного анализа видно, что каждое из рассматриваемых грамматических (и лексических) понятий (слово, часть речи, восклицательное предложение, сказуемое и т. п.) выполняет не только свои основные функции (что-либо называть, передавать отношение к содержанию высказывания, реализовать цель высказывания, что-либо сообщать о подлежащем и т. п.), но и текстообразующие функции, выражающиеся в способности связывать компоненты текста в процессе передачи содержащейся в нем информации.

Вывод из сказанного ясен: чтобы научить студентов грамотно (в широком смысле этого понятия) общаться, выражать свои мысли, необходимо научить их использовать изученные языковые единицы для реализации текстовых категорий. С этой целью следует продемонстрировать, какие функции в создании текста выполняют изучаемые ими грамматические единицы. Следовательно, в содержание изучения грамматиче-

ских понятий необходимо включить еще один компонент – рассмотрение текстообразующей функции изучаемой языковой единицы. Лингвистические исследования последних десятилетий дают возможность определить, в чем она заключается. Отбор материала следует провести с учетом известных методических и общедидактических факторов (научность, доступность, связь с практикой и т. п.). Так, например, изучая темы «Кортамонь целень коряс валрисьмень кужотне» («Виды предложений по цели высказывания»), «Валрисьмень прявт пелькстнэ» («Главные члены предложения»), «Валрисьмень аволь прявт пелькстнэ» («Второстепенные члены предложения»), «Вейке прявтпельксэнь валрисьметне» («Односоставные предложения»), «Аволь пешкце валрисьметне» («Неполные предложения») и др., целесообразно не только раскрыть отличительные характеристики рассматриваемых понятий, но и их текстообразующую роль, их потенциал в создании текста. В связи с этим правомерно, например, в ходе изучения главных и второстепенных членов предложения рассмотреть такие моменты, как роль подлежащего в реализации цепной (последовательной) связи; анафорическое подлежащее; место сказуемого в тексте и его влияние на структуру, содержание, эмоциональную окраску высказывания; анафорическое сказуемое; роль дополнения в организации цепной (последовательной) связи; роль обстоятельств места и времени в структуре зачина текста; анафорические второстепенные члены предложения.

Обсуждение и заключения

Таким образом, средства, образующие систему языка, будут восприняты не только как элементы этой системы, но и как языковые явления, служащие выражению определенного смысла при передаче необходимой информации. Совершенствование текстовой компетентности студентов-филологов будет более эффективным, если: 1) использовать функциональный подход в процессе изучения грамматических явлений последовательно и целенаправленно; 2) опираться в теоретической подготовке на использование терминологического сочетания *текстообразующая функция грамматических единиц*; 3) обеспечить взаимосвязь в изучении морфологии и синтаксиса. В целом же изучение функционирования грамматических единиц в тексте помогает продемонстрировать студентам-филологам связи между языковыми единицами, разделами науки о языке, что будет способствовать совершенствованию их текстовой компетенции, являющейся одной из основных в структуре профессиональной компетентности педагога-словесника.

Список использованных источников

1. *Belova N. A., Vodyasova L. P., Kashkareva E. A., Karpushina L. P., Kakhnovich S. V., Kobozeva I. S.* Solving Professional Tasks in the Format of Methodical Workshop as a Means of Training a Mobile Teacher // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2019. № 8 (2.1). P. 877–883.

2. *Kashkareva E. A., Belova N. A., Vasilkina L. V., Vodyasova L. P., Morozova E. N., Naldeeva O. I.* Enabling Professional Mobility of Philology Students at Pedagogical Institute through Supplementary Education. Modern Journal of Language Teaching Methods. 2018. № 8 (12). P. 360–367.

3. *Ашурова Д. У.* Художественный текст: когнитивный и культурологический аспекты // Иностранные языки в Узбекистане. 2020. № 2 (31). С. 95–117.

4. *Мосин М. В., Водясова Л. П., Мосина Н. М., Чинаева Н. В.* Дидактический потенциал билингвизма в обучении иностранному языку // Интеграция образования. 2017. Т. 21. № 4 (86). С. 751–764.

5. *Ипполитова Н. А.* Текст в системе обучения русскому языку в школе : учебное пособие для студентов педагогических вузов. М. : Флинта, Наука. 176 с.

6. *Золотова Г. А.* Некоторые вопросы синтаксической теории и обучение русскому языку // Проблемы учебника русского языка как иностранного. М., 1980. С. 38–43.

Поступила 14.04.2021;
принята к публикации 20.04.2021.

Об авторе:

Водясова Любовь Петровна, профессор кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-6767-6337, LVodjasova@yandex.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Belova N.A., Vodyasova L.P., Kashkareva E.A., Karpushina L.P., Kakhnovich S.V., Kobozeva I.S. Solving Professional Tasks in the Format of Methodical Workshop as a Means of Training a Mobile Teacher. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2019; 8 (2.1): 877–883.

2. Kashkareva E.A., Belova N.A., Vasilkina L.V., Vodyasova L.P., Morozova E.N., Naldeeva O.I. Enabling Professional Mobility of Philology Students at Pedagogical Institute through Supplementary Education. *Modern Journal of Language Teaching Methods.* 2018; 8 (12): 360–367.

3. Ashurova D.U. Artistic text: cognitive and cultural aspects. *Inostrannye yazyki v Uzbekistane* = Foreign languages in Uzbekistan. 2020; 2 (31): 95–117. (in Russ.)

4. Mosin M.V., Vodyasova L.P., Mosina N.M., Chinaeva N.V. Bilingualism''s didactic potential in teaching a foreign language. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2017; 21 (4–86): 751–764 (in Russ.)

5. Ippolitova N.A. Text in Russian language education in school: stud. allowance. Moscow, Flynta; Science, 1998. 176 p. (In Russ.)

6. Zolotova G.A. Some questions of syntactic theory and teaching Russian. *Problemy uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo* = Problems of the textbook of Russian as a foreign language. Moscow, 1980. P. 38–43. (in Russ.)

Submitted 14.04.2021;
revised 20.04.2021.

About the author:

Lyubov P. Vodyasova, Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philology), http://orcid.org/0000-0001-6767-6337, LVodjasova@yandex.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.147
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_41

Формирование содержания учебных дисциплин для магистрантов педагогических вузов на основе свободного программного обеспечения

Т. В. Кормилицына
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
kortv58@mail.ru

Введение: свободное программное обеспечение прошло сложный путь развития. Для пользователя в современных реалиях наиболее важным является как системное, так и прикладное программное обеспечение. Именно прикладные программы статуса свободных программ успешно применяются в образовательных целях, однако особое место среди них следует отвести системам компьютерной алгебры. Уровень развития таких систем позволяет применять их в процессе обучения математике и информатике. Эти программы позволяют эффективно вводить и иллюстрировать новые математические понятия, визуализировать этапы доказательства теорем и решения задач. Особую роль они играют в процессе формирования аналитического мышления, могут стать средством развития познавательных интересов у учащихся, мотивировать изучение математики, их можно использовать при организации самостоятельной и индивидуальной работы. Эффективность использования систем компьютерной математики непосредственно зависит от уровня овладения ими преподавателей. Считаем, что при обучении магистрантов необходимой может стать дисциплина, посвященная изучению функционала таких систем.
Материалы и методы: при проведении данного исследования использовались методы теоретического исследования: обработка и обобщение психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы, методы эмпирического исследования: анализ и обобщение результатов выполнения учебных заданий магистрантов.
Результаты исследования: описана методика включения в образовательный процесс дисциплины по изучению систем компьютерной алгебры, имеющих статус свободного программного обеспечения.
Обсуждение и заключения: использование систем компьютерной алгебры на основе изучения их функционала магистрантами в результате дает творческое овладение профессиональными знаниями, цифровыми навыками и компетенциями применительно к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: свободное программное обеспечение, система компьютерной алгебры, магистратура, обучение, математика, информатика.

Благодарности: статья выполнена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МПГУ) по теме «Свободное программное обеспечение в профессиональной деятельности педагога высшей школы».

Formation of the content of educational disciplines for undergraduates of pedagogical universities on the basis of free software

T. V. Kormilitsyna
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
kortv58@mail.ru

Introduction: free software has gone through a difficult path of development. For the user in modern realities, the most important is both system and application software. It is the application programs of the free software status that are successfully used for educational purposes, but a special place among them should be given to computer algebra systems. The level of development of such systems allows them to be used in the process of teaching mathematics and computer science. These programs allow you to effectively introduce and illustrate new mathematical concepts, visualize the stages of proving theorems and solving problems. They play a special role in the process of forming analytical thinking, can become a means of developing students‘ cognitive interests, motivate the study of mathematics, and can be used in organizing independent and individual work. The effectiveness of using computer mathematics systems directly depends on the level of proficiency of teachers. We believe that when teaching undergraduates, a discipline dedicated to the study of the functionality of such systems can become necessary.
Materials and Methods: in conducting this study, the methods of theoretical research were used: the study and analysis of psychological and pedagogical, scientific and methodological and educational literature, the methods of empirical research: the analysis and generalization of the results of the implementation of educational tasks of undergraduates.
Results: the article describes the method of inclusion in the educational process the discipline for the study of computer algebra systems that have the status of free software.
Discussion and Conclusions: as a result, the use of computer algebra systems based on the study of their functionality by undergraduates gives creative mastery of professional knowledge, digital skills and competencies in relation to future professional activities.

Key words: free software, computer algebra system, Master’s degree, training, mathematics, computer science.

Acknowledgements: the research was supported by within the framework of the project on research on priority directions of scientific activity of the universities-partners in networking (South Ural State Humanitarian-Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the theme « Free software in the professional activity of a higher education teacher».

Введение

Свободное программное обеспечение (СПО) прошло сложный путь развития. Для пользователя в современных реалиях наиболее важным является как системное, так и прикладное программное обеспечение. Именно прикладные программы статуса свободных программ успешно применяются в образовательных целях, однако особое место среди них следует отвести системам компьютерной алгебры. Уровень развития таких систем позволяет применять их в процессе обучения математике и информатике. Эти программы позволяют эффективно вводить и иллюстрировать новые математические понятия, визуализировать этапы доказательства теорем и решения задач. Особую роль они играют в процессе формирования аналитического мышления, могут стать средством развития познавательных интересов у учащихся, мотивировать изучение математики, их можно использовать при организации самостоятельной и индивидуальной работы.

Эффективность использования систем компьютерной математики непосредственно зависит от уровня овладения ими преподавателей. Считаем, что при обучении магистрантов необходимой может стать дисциплина, посвященная изучению функционала таких систем.

Обзор литературы

Как и во всем мире, использование СПО в России началось и наиболее активно развивалось в системе высшего образования. В 90-х гг. прошлого века университетские центры Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Новосибирска и других городов России начинают получать западные гранты для организации доступа в Интернет. Процесс обмена научной и технической информацией между специалистами России и Запада интенсифицируется, и вскоре после появления GNU/Linux (1991 год) и FreeBSD (1993 год) эти системы уже активно изучаются и используются в профессиональной университетской среде. В то же время растет число поездок россиян за границу, и

таким образом в России начинают появляться и распространяться первые дистрибутивы GNU/Linux на физических носителях. Освоение СПО в этот период характеризуется преобладанием частной инициативы специалистов и сосредоточено в основном на технических аспектах, а не на идеологии движения Свободного ПО или коммерческих вопросах. Отметим, что уже тогда российские специалисты не только используют полученные дистрибутивы GNU/Linux и FreeBSD, но и начинают работу по развитию ядра Linux и русификации систем. Таким образом, уже в середине 90-х годов в России начинает формироваться сообщество пользователей и разработчиков СПО.

В феврале 2007 г. Министерство образования и науки и Федеральное агентство по образованию направляют подведомственным учреждениям официальное письмо, в котором рекомендовано рассмотреть переход на СПО [1].

Материалы и методы

При проведении данного исследования использовались методы теоретического исследования: обработка и обобщение психолого-педагогической, научно-методической и учебной литературы, методы эмпирического исследования: анализ и обобщение результатов выполнения учебных заданий магистрантов.

Результаты исследования

Преподавание дисциплины предполагает формирование и систематизацию навыков работы в системах компьютерной математики (СКМ) и использование их возможностей в учебной и внеучебной деятельности, в исследовательской деятельности педагога-математика и информатика с целью формирования профессионального мышления в условиях цифровизации образования. Дисциплина обеспечивает продолжение приобретения профессиональных компетенций (в том числе цифровых), содействует выработке умений в области компьютерных технологий решения математических задач в современных системах компьютерной математики [2]. Подчеркнем, что СКМ давно, заслуженно и надолго заняли свое место среди программ СПО.

Основными целями изучения дисциплины можно считать следующие:

1. Сформировать цифровые компетенции в области использования возможностей систем компьютерной математики в профессиональной деятельности современного педагога.

2. Обучить магистров использованию и применению средств современных систем компьютерной математики в профессиональной деятельности специалиста.

3. Сформировать у магистрантов в систематизированной форме понятия о роли современных цифровых технологий в решении математических задач и подготовить к применению специальных прикладных пакетов для решения математических и других задач.

4. Научить магистров интерпретировать результаты и оценки точности полученного решения.

5. Ознакомить магистрантов с методами, приемами и способами включения в учебный процесс и внеучебную деятельность свободного программного обеспечения для решения учебных задач.

6. Обучить безопасной работе с информацией в профессиональной деятельности педагога.

Дисциплина «Системы компьютерной математики в профессиональной деятельности педагога» изучается в 6 триместре. Для ее изучения требуется знание основных вычислительных алгоритмов, математического анализа, компьютерной алгебры.

Выделим основные ЗУН (знания, умения, навыки), которые должны приобрести магистранты по завершении изучения дисциплины:

знать:

– основы методики применения систем компьютерной математики в образовательном процессе;

уметь:

– реализовывать методические приемы для применения систем компьютерной математики в образовательном процессе;

– рассматривать явления и процессы в контексте общей динамики и периодизации исторического развития предмета, с учетом возможности их использования в ходе постановки и решения исследовательских задач;

– анализировать встроенные алгоритмы для решения математических задач;

– строить адекватные модели реальных процессов;

владеть:

– навыками применения алгоритмов составлять задания по визуализации решений задач по различным разделам школьной математики;

– навыками расчетов в специализированных математических системах, в том числе в их облачных приложениях;

– инструментами проектирования учебных и тестовых заданий для дистанционного обучения в системах дистанционного обучения (СДО);

– навыками применения инструментария современных математических систем для решения исследовательских задач;

– технологиями организации цифрового обучения и дистанционными технологиями.

Обучение по дисциплине должно способствовать формированию компетенции ПК-11

(ПК-11.1, ПК-11.2) и ПК-14 (ПК-14.3) согласно требованиям ФГОС ВО (ФГОС 3+) (уровень магистратура)[1] [3].

Считаем целесообразным разделить изучение дисциплины на два модуля. Первый – технологический, второй – методический.

Технологический модуль следует посвятить *общим вопросам* СКМ:

Введение и обзор СКМ. Коммерческое и свободное программное обеспечение. Этапы развития систем компьютерной математики. Переход к графическому интерфейсу. Тенденции развития систем компьютерной аналитики. Функционал систем с аналитическими вычислениями. Структура систем компьютерной математики. Пакеты расширений. Основные вычислительные возможности систем компьютерной математики. Основные графические возможности систем компьютерной математики. Интернет-ресурсы и облачные вычисления в системах компьютерной математики. Основы безопасной работы с интернет-сервисами.

Полученные ЗУН и сформированные на данном этапе компетенции проверяются при выполнении *контрольной работы*, содержащей задания, выполняемые в СКМ (по выбору магистранта) [4].

Задача 1. Найти производные 1-го, 2-го и 5-го порядков для заданных функций. Построить графики функции и ее производной первого порядка на одном чертеже. Сделать подписи графиков, нанести сетку и нумерацию.

Задача 2. Найти нули функции (вариант из задания 1) и проиллюстрировать графиком. Использовать разные алгоритмы (не менее двух).

Задача 3. Выполнить по вариантам исследование функций по указанной схеме. Функции взять из задачи 1.

Задача 4. Построить графики функций, заданных различными способами (график функции одной переменной, кривую для функции, заданной параметрически; поверхность и линии уровня для функции двух переменных).

Задача 5. Пользуясь алгоритмами 3D графики, построить пересечения поверхностей f1(x,y) f2(x,y). Матрицы поверхностей M1x y и M2xy задать, предварительно создав массив индексов I (количество элементов выбрать самостоятельно).

Как показала практика использования заданий дисциплины, магистранты успешно справляются с заданиями контрольной работы (абсолютная успеваемость – 100 %, качественная – 89 %). Контроль проходили 23 магистранта направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль подготовки: Информатика и информационные технологии в образовании (очной и заочной форм обучения).

В качестве *заданий для самостоятельной работы* магистрантов предложено выполнение проектов и заданий поисково-исследовательского характера.

Пример задания: выполните проектную работу, в ходе которой разработайте теоретическую часть учебного занятия и практическое приложение. Проекты оформите в электронном виде (текстовые документы, презентации, скриншоты из рабочих окон систем компьютерной математики). Материалы расположите в доступе для группы на Google-диск.

Примечание. Задание для теоретической части – выполнить обзор источников по теме. Составить список источников. Оформить по ГОСТу. Разработать презентацию для иллюстрации теоретического материала.

Задания для практического приложения – прокомментировать механизмы выполнения аналитических вычислений.

Темы проектов (магистрант может разрабатывать оригинальную тему, предварительно обсудив ее с преподавателем):

Проведение математических вычислений в облачных сервисах Обзор возможностей мобильных устройств для образовательных целей.

Современное общество и smart-технологии.

Современные технологии в образовании: мобильные электронные системы компьютерной математики.

Аналитические возможности MS Word 2010.

Дополнительные возможности систем символьной математики. Визуализация вычислений в системах символьной математики.

Реализация графики на плоскости и в пространстве в системе Scilab и Matlab. Реализация графики на плоскости и в пространстве в системах Maple и Maxima.

Программирование базовых алгоритмических структур в системах компьютерной математики.

В содержание дисциплины включены *задания для текущего контроля* магистрантов.

Задание 1. Составьте исторический обзор автоматизации аналитических вычислений.

Задание 2. Обобщите основные возможности систем с аналитическими вычислениями.

Задание 3. Определите место использования систем с аналитическими вычислениями в школьной математике.

[1] Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» (Зарегистрировано в Минюсте России 19.12.2014 № 35263) URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf.

Задание 4. Разработайте анкету для опроса учащихся по проблемам применения современных технологий на уроках (не менее 15 вопросов). Анкету реализуйте с использованием технологии Google.

Задание 5. Разработайте систему заданий для учащихся с использованием технологии Google.

Задание 6. Составьте перечень программ – систем компьютерной математики, которые можно рекомендовать для использования в обучении.

Задание 7. Аргументируйте целесообразность использования систем компьютерной математики в обучении.

Задание 8. Укажите перспективы применения систем компьютерной математики, актуальные, на Ваш взгляд. Приведите примеры.

Методический модуль – методика использования СКМ в образовательном процессе.

В содержание дисциплины включены *вопросы*: технология применения СКМ в профессиональной деятельности, облачные вычисления: сервисы, методы и приемы работы, особенности проведения облачных вычислений, разработка заданий для проведения облачных вычислений, СКМ и способы их использования в образовательных целях, методические приемы включения СКМ в процесс обучения.

Особое место должны занять *компетентностно-ориентированные задания*. Примеры заданий:

Проведение математических вычислений в облачных сервисах. Основы безопасной работы с облачными инструментами.

Обзор возможностей мобильных устройств для образования. Аналитические возможности MS Word 2010.

Дополнительные возможности систем символьной математики. Визуализация вычислений в системах символьной математики. Создание и анимация графиков в СКМ.

Динамическая геометрия. Компьютерные программы по геометрии (GeoGebra, KSE, Открытая геометрия, Живая геометрия и др.). Облачные приложения систем символьной математики.

Возможности системы Аналитик-С для решения математических задач Задачи матричной алгебры в пакетах символьной математики.

В качестве *заданий для самостоятельной работы* магистрантов предложено выполнение проектов и заданий поисково-исследовательского характера.

Тематика проектов:

Обучение геометрическим построениям в системе Geogebra. Разработать презентацию для иллюстрации теоретического материала в Canva или Google презентации.

Использование офисных приложений в обучении решению тригонометрических уравнений и неравенств.

Использование историко-математического материала возникновения и развития СПО в проектной деятельности по информатике и математике в школе (разработать презентацию для иллюстрации теоретического материала в Canva или Google презентации).

Методика обучения решению простейших уравнений при подготовке к ЕГЭ с применением свободного программного обеспечения.

Алгебра и системы компьютерной математики в основной школе.

Системы компьютерной математики при изучении геометрии в основной школе.

Динамическое моделирование при изучении стереометрии в основной школе.

Изучение элементов математического анализа в основной школе в системах компьютерной математики.

Задание для теоретической части – выполнить обзор источников по теме. Составить список источников. Оформить по ГОСТу. Разработать презентацию для иллюстрации теоретического материала в Canva или Google презентации.

Компетентностно-ориентированные задания для практического приложения:

С целью формирования профессиональных компетенций, заявленных в дисциплине, разработать конспект (технологическую карту) занятия по теме проекта. Предусмотреть этапы: составление алгоритма работы с математической моделью; составление банка задач для проведения аналитических вычислений и графических построений; анализ школьных учебников и составление перечня задач из них (указать автора, класс, номера задач).

Вопросы, задания текущего контроля для второго модуля.

Задание 1. Составьте фрагмент урока открытия новых знаний с использованием систем компьютерной математики. Предусмотрите использование интеллект-карты (разработайте с использованием технологии Google. Подберите банк задач из школьных учебников для решения с помощью систем компьютерной математики. Приведите пример использования системы компьютерной математики для выдвижения гипотез и доказательства теорем. Разработайте и реализуйте тестовые задания в СДО Moodle (по разрешению ведущего преподавателя).

Задание 2. Выполните анализ 3D онлайн-конструкторов, используя метод работы в груп-

пах. Примените инструменты Google Docs, Google Sheets, Календарь, Диск, Meet. Результаты представить в виде таблицы с иллюстрациями. Результаты опубликуйте на диске Google или Яндекс.Диск.

Задание 3. Создайте три ментальные карты с помощью сервиса mindmeister.com. Требования к интеллект-карте: 1) соответствие теме; 2) объем интеллект-карты не менее пяти подтем к главной теме; 3) указание материалов, которые были использованы при создании карты; 4) формат предоставления – jpeg, в читабельном виде; 5) готовность предоставить исходный формат, в котором была сделана карта; 6) личная рецензия к интеллект-карте, не менее 3–4 предложений в посте; 7) соблюдение правил грамматики и пунктуации как в рецензии, так и в предоставленной интеллект-карте. Для проверки создать текстовый файл, в котором указать используемый сервис, адрес полученного материала в текстовом виде и в виде QR-кода (код создать в любом онлайн генераторе QR-кодов), сделать скрин результата. Файл назвать по шаблону: Иванов-1 и разместить в СДО (Moodle).

Задание 4. Создайте три хронологических ленты времени с помощью сервиса http://www.classtools.net/

Задание 5. Разработайте банк интерактивных заданий с помощью сервиса LearningApp (использовать 10 шаблонов).

Задание 6. Разработайте комплекс интерактивных заданий для организации самостоятельной работы учащихся с помощью сервиса wizer.me (не менее 10).

Задание 7. Выполните проектирование фрагмента урока проверки знаний с использованием мобильных приложений Kahoot! и Quizizz.

Задание 8. Пользуясь облачными сервисами, создайте онлайн презентацию «Мое педагогическое портфолио». Для проверки создать текстовый файл, в котором указать используемый сервис, адрес полученного материала в текстовом виде и в виде QR-кода (код создать в любом онлайн генераторе QR-кодов), сделать скрин результата. Файл назвать по шаблону: Иванов-2 и разместить в СДО (Moodle).

Задание 9. Пользуясь облачными сервисами (облачными графическими редакторами), постройте на плоскости 2D график функции; в пространстве 3D поверхность. Для проверки создать текстовый файл, в котором: указать используемый сервис, адрес полученного материала в текстовом виде и в виде QR-кода (код создать в любом онлайн генераторе QR-кодов), сделать скрин результата. Файл назвать по шаблону: Иванов-3 и разместить в СДО (Moodle).

Для оценки уровня сформированности заявленных знаний, умений и навыков *на итоговой аттестации* следует предложить магистрантам ответы на вопросы.

1. Проведите презентацию пакета символьных вычислений Maxima.

2. Проведите презентацию пакета MathCAD, укажите место пакета в классе систем символьных вычислений.

3. Проведите презентацию пакета символьных вычислений Matematica.

4. Предложите варианты использования инновационных технологий в образовательном процессе.

5. Выделите основные функции систем Maple, Maxima.

6. Расскажите о командах, предназначенных для построения двумерных графиков в системе Maple. Приведите примеры.

7. Расскажите о командах, предназначенных для построения двумерных графиков в системе Maxima. Приведите примеры.

8. Назовите основную команду, предназначенную для построения двумерных графиков в системах MatLab, Scilab. Приведите примеры.

9. Перечислите основные признаки технологии «облачных» вычислений. Приведите примеры проведения облачных вычислений в образовательном процессе.

10. Перечислите основные признаки технологии создания объемных компьютерных моделей для анимации и визуализации. Приведите примеры.

11. Приведите пример проведения математических вычислений в облачных сервисах.

12. Приведите примеры применения инновационных технологий в математике.

13. Проанализируйте тенденции развития информационных технологий. Выполните обзор средств для организации групповой работы учащихся в интернет-ресурсах.

14. Проведите презентацию фрагмента урока построения графиков с использованием систем компьютерной математики. Используйте онлайн-ресурсы для подготовки презентации.

15. Проведите презентацию фрагмента урока исследования функций с использованием систем компьютерной математики. Используйте онлайн-ресурсы для подготовки презентации.

Обсуждение и заключения

Для успешного овладения магистрантами очной и заочной форм обучения заявленных компетенций в системе дистанционного обучения МГПУ разработан курс: «Системы компьютерной математики в профессиональной деятельности педагога» (http://m.mordgpi.ru/course/view.php?id=3545), в котором реализовано представленное в исследовании содержание учебной дисциплины.

Список использованных источников

1. *Алексеев Е. Р.* Использование свободных программ в научных исследованиях // Прикладная информатика. 2009. № 6 (29). С. 61–79.

2. *Кормилицына Т. В.* Опыт использования свободного программного обеспечения при изучении информатики в вузе // Учебный эксперимент в образовании. 2013. № 2 (66). С. 31–35.

3. *Кормилицына Т. В.* Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза при проведении курсов по выбору // Учебный эксперимент в образовании. 2010. № 4. С. 45–52.

4. *Миронова С. М., Соколова С. А., Кормилицына Т. В.* Проблема применения систем символьной математики в высшей школе // Известия Орловского государственного технического университета. Серия: Информационные системы и технологии. 2008. № 1–4. С. 42–46.

Поступила 05.05.2021;
принята к публикации 12.05.2021.

Об авторе:

Кормилицына Татьяна Владимировна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат физико-математических наук, kortv58@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Alekseev E.R. The use of free software in scientific research. *Prikladnaya informatika* = Applied Informatics. 2009; 6 (29): 61–79. (In Russ.)

2. Kormilitsyna T.V. Experience of using free software in the study of computer science in higher education. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2013; 2 (66): 31–35. (In Russ.)

3. Kormilitsyna T.V. Formation of professional competencies of students of pedagogical higher education institutions during elective courses. *Uchebnyj eksperiment v obrazovanii* = Teaching experiment in education. 2010; 4: 45–52. (In Russ.)

4. Mironova S.M., Sokolova S., Kormilitsyna T.V., The problem of applying systems of symbolic mathematics in higher school. *Izvestiya Orlovskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Informacionnye sistemy i tekhnologii* = Izvestia Orlov State Technical University. Series: Information Systems and Technologies. 2008; 1–4: 42–46. (In Russ.)

Submitted 05.05.2021;
revised 12.05.2021.

About the author:

Tatyana V. Kormilitsyna, Associate Professor, Department of Informatics and Computer Engineering, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Physical and mathematical sciences), kortv58@mail.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.147
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_47

Применение игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями при формировании управленческих компетенций будущих бакалавров

Г. А. Кручинина*, Д. С. Седов*

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (ННГУ), г. Нижний Новгород, Россия

*galinakruchinina2009@rambler.ru, **dimasedov94@mail.ru

Введение: в статье представлены данные исследования по оценке применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в формировании управленческой компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта». Оценка применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями при формировании управленческих компетенций студентов является целью данной работы.

Материалы и методы: в статье представлен теоретический анализ классификации игровых методов. Рассматривается влияние новых технологий обучения, построенных на сочетании игрового метода и цифровых технологий, на уровень усвоения учебного материала студентами и их желание применять подобные технологии в обучении. Осуществлена оценка будущими бакалаврами сочетания игрового ме-

тода и цифровых технологий на лекциях и практических (семинарских) занятиях по управленческим дисциплинам.
Результаты исследования: на основе теоретического анализа научной и научно-методической литературы по теме исследования произведено сопоставление разработанной нами технологии обучения с имеющимися игровыми методами, представлены результаты математической обработки и анализа полученных экспериментальных данных, сформулированы выводы.
Обсуждение и заключения: анализ результатов исследования показал, что будущие бакалавры заинтересованы в применении игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении и очень высоко оценивают их значимость. Существует потребность применения в учебном процессе активных методов обучения и различных видов цифровых технологий, в особенности по профильным дисциплинам.

Ключевые слова: игровой метод, игровые технологии, цифровые технологии, управленческая компетентность, будущие бакалавры.

Application of the game method in combination with digital technologies in the formation of managerial competencies of future bachelors

G. A. Kruchinina*, D. S. Sedov*
Lobachevsky state University, Nizhny Novgorod, Russia
**galinakruchinina2009@rambler.ru, ***dimasedov94@mail.ru*

Introduction: the article presents the research data on the assessment of the application of the game method in combination with digital technologies in the formation of the managerial competence of future bachelors of the «Physical culture» direction of the «Management and economics in the field of physical culture and sports» profile. Assessment of the application of the game method in combination with digital technologies in the formation of managerial competencies of students is the purpose of this work.
Materials and Methods: the article presents a theoretical analysis of the classification of game methods. The influence of new teaching technologies based on a combination of the game method and digital technologies on the level of mastering of educational material by students and their desire to apply such technologies in teaching is considered. The assessment by future bachelors of the combination of the game method and digital technologies in lectures and practical (seminars) classes in management disciplines is carried out.
Results: on the basis of a theoretical analysis of scientific and scientific-methodical literature on the topic of the research, a comparison of the teaching technology developed by us with the existing game methods is made, the results of mathematical processing and analysis of the experimental data obtained are presented, conclusions are formulated.
Discussion and Conclusion: analysis of the research results showed that future bachelors are interested in using the game method in combination with digital technologies in teaching and appreciate their importance very highly. There is a need to use active teaching methods and various types of digital technologies in the educational process, especially in specialized disciplines.

Key words: game method, game technology, digital technology, managerial competence, future bachelors.

Введение

Современная система высшего образования с каждым годом все больше изменяется и совершенствуется, особенно при переходе на форматы дистанционного и смешанного обучения. Появляются новые требования к бакалаврам в организациях различного профиля. Необходимым становится освоение новых компетенций, характерных для профессиональной деятельности в условиях цифровизации общества и образования. Формирование многогранной личности будущих бакалавров, специалистов, магистров имеет большое значение в образовательных организациях высшего образования. Значительное внимание уделяется подготовке бакалавров для сферы управления, способных к критическому и творческому мышлению, грамотному анализу и эффективному решению профессиональных задач. Мы считаем, что значительный прогресс в подготовке бакалавров такого уровня можно достичь благодаря применению современных методов обучения в сочетании с различными видами цифровых технологий. Одним из таких методов обучения является игровой. Его можно отнести к активным методам обучения. Активные методы обучения рассматриваются как «методы, характеризующиеся высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующие их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных

задач»[1] [1]. Уделяя внимание внедрению в обучение игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями, мы разработали новую технологию обучения, способствующую формированию управленческих компетенций.

Обзор литературы

В процессе формирования управленческой компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» используется множество различных методов и технологий.

Рассматривая процессы формирования управленческой компетентности, необходимо учитывать заслуги в этой области Е. Н. Беловой, Е. Ю. Зиминой, О. А. Кузнецовой, Л. В. Плотник, В. И. Суфьяновой и др. Мы придерживаемся мнения О. А. Кузнецовой, которая определяет управленческую компетентность как сформированную в процессе обучения и самообразования систему управленческих компетенций, влияющих на качество решения учебных, а в дальнейшем – профессиональных задач [2].

С. Б. Серякова и Г. В. Никитовская в работе «Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры» выделяют следующие компоненты управленческой компетентности: когнитивный, мотивационно-ценностный, функционально-деятельностный и рефлексивный. По их мнению, когнитивный компонент «характеризуется глубокими знаниями и пониманием теории и практики управления, осознанным применением управленческих знаний в процессе решения образовательных задач»[2] [3]. Разработанная нами технология способствует освоению профессионально-направленных знаний, реализуя когнитивный компонент управленческой компетентности, а игровая ее составляющая – мотивационно-ценностный и функционально-деятельностный компоненты.

Изучением активных методов обучения, в частности игровых, занимались такие авторы, как Н. В. Дулина, В. О. Евсеев, Л. Е. Зимина, О. В. Карагодина, Г. А. Кручинина, Ю. Н. Лапыгин, В. П. Пугачев, Д. С. Седов, В. В. Токарев и др. Так, по мнению В. О. Евсеева, игровые методы в обучении – это комплексное взаимодействие преподавателя с обучающимися, при котором моделируются ситуации, соответствующие профессиональной деятельности будущих бакалавров, направленные на формирование профессиональной компетентности [4].

Л. Е. Зимина отмечает, что «использование разных активных методов проведения занятий, включая методы самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя, позволяет в конечном итоге формировать вполне конкретные общекультурные и профессиональные компетенции у выпускников»[3]. Игровые методы подразделяются на несколько видов: ролевые; имитационные; деловые; организационно-деятельностные [5].

Мы считаем, что элементы разработанной нами технологии, используемые на лекционных занятиях, соответствуют ролевым играм. На практических (семинарских) занятиях мы используем имитационные и организационно-деятельностные игры в сочетании с цифровыми технологиями.

Правительством Российской Федерации от 26 декабря 2017 года № 1642 утверждена государственная программа «Развитие образования». Одним из направлений программы является цифровизация высшего образования. В рамках этого направления правительством Российской Федерации от 16 ноября 2020 года № 1836 реализуется постановление «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда». В нем отмечается: необходимость предоставления свободного доступа для всех категорий граждан, в том числе обучающихся по образовательным программам высшего образования; возможность качественного образования, в основе которого лежат современные цифровые технологии[4].

Ряд отечественных и зарубежных авторов занимались изучением цифровизации высшего образования (Г. А. Кручинина, А. А. Курмангулов, С. В. Соловьева, Н. Г. Соснина, О. И. Фролова, J. Dr. Sappey, St. Relf, N. Dabbagh, A. Kitsantas и др.). Так, в исследовании Н. Г. Сосниной выявлено различие целей государственных программ с практикой реализации цифровых технологий в процессе обучения. Одной из причин таких различий является сложность отбора цифровых коммуникативных технологий, связанная с их большим разнообразием [6]. На наш взгляд,

---

[1] *Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М.* Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие. СПб. : СПбГИЭУ, 2010. 59 с.

[2] *Серякова С. Б., Никитовская Г. В.* Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 31.

[3] *Зимина Л. Е.* Использование активных методов обучения при формировании у студентов общекультурных и профессиональных компетенций // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 126. № 2. С. 96.

[4] Постановление правительства РФ от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // ГАРАНТ – Законодательство. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/71848426/ (дата обращения: 05.03.2021); Постановление правительства РФ от 16 ноября 2020 года № 1836 «О государственной информационной системе «Современная цифровая образовательная среда» // ГАРАНТ – Законодательство. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/74922854/ (дата обращения: 05.03.2021).

сочетание игрового метода с цифровыми технологиями помогает более эффективному формированию управленческих компетенций будущих бакалавров в определении необходимых видов цифровых технологий [7; 8].

Материалы и методы

Мы считаем, что разработанная нами технология сочетания игрового метода с цифровыми технологиями является необходимым элементом формирования управленческой компетентности будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта». Особое внимание внедрению этой технологии уделялось на дисциплине управленческого цикла «Менеджмент в области физической культуры и спорта».

Сочетание игрового метода с цифровыми технологиями применялось как на лекционных, так и на практических (семинарских) занятиях. На лекционных занятиях невозможно полноценное включение в учебный процесс игрового метода, в связи с чем использовались лишь его частичные элементы, нацеленные на понимание студентами излагаемого преподавателем материала. Это могут быть короткие ситуации, предлагаемые преподавателем, с последующим распределением ролей. На практических (семинарских) занятиях возможно полноценное использование игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями, например: профессионально-направленные телевизионные передачи игрового формата, в том числе записанные на видео; интернет-ресурсы, как отечественные, так и зарубежные, ориентированные на тематику данного занятия и др., с дальнейшим анализом полученной студентом информации. Возможно включение на учебном занятии соревновательного компонента в играх различного вида как индивидуальной, так и командной направленности.

Нами проведено экспериментальное исследование по оценке применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении будущих бакалавров направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта». Экспериментальная составляющая исследования состояла из трех этапов. Первый этап – разработка технологии обучения и подготовка материалов для проведения экспериментального исследования; второй – проведение эксперимента; третий – обработка полученных результатов исследования и их анализ. Методы исследования: критический анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, тестирование, методы математической статистики.

Результаты исследования

В проведенном нами экспериментальном исследовании оценивались: значимость применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении будущих бакалавров профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» (n = 48); степень влияния такого сочетания на усвоение учебного материала; реальное применение игрового метода и цифровых технологий на лекционных и практических (семинарских) занятиях; желание студентов использовать такие сочетания. Результаты представлены в таблице.

Таблица

Оценка будущими бакалаврами направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профиля «Менеджмент и экономика в области физической культуры и спорта» применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении

№	Оценка выделенных нами суждений	Среднее значение оценки (M)	Стандартное отклонение (G)	Доверительный интервал (Δ)
1.	Применение игрового метода с использованием цифровых технологий на занятиях по управленческим дисциплинам (по инновационной технологии обучения)	4,52	0,51	0,14
2.	Применение игрового метода на занятиях по управленческим дисциплинам (по традиционной технологии обучения)	2,22	0,60	0,17
3.	Необходимость применения игрового метода с использованием цифровых технологий в обучении по управленческим дисциплинам	4,48	0,59	0,17
4.	Применение игрового метода с использованием цифровых технологий в обучении по другим учебным дисциплинам в настоящее время	3,13	0,46	0,13
5.	Желание применять игровой метод с использованием цифровых технологий в обучении по другим учебным дисциплинам	4,26	0,54	0,15
6.	Уровень усвоения учебного материала по управленческим дисциплинам с применением игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями	4,09	0,60	0,17
7.	Уровень усвоения учебного материала по другим дисциплинам по традиционной технологии обучения	3,00	0,60	0,17

Окончание табл.

8.	Значимость применения элементов игрового обучения в сочетании с цифровыми технологиями по управленческим дисциплинам на лекционных занятиях	2,48	0,51	0,14
9.	Значимость применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями по управленческим дисциплинам на практических (семинарских) занятиях	4,30	0,47	0,13

Примечание: M – среднее значение оценки по 5-балльной шкале: 1 балл – min, 5 баллов – max. G – стандартное отклонение. Δ – доверительный для M (при α = 0,05).

Разработанная нами технология применения игровых методов с использованием цифровых технологий и внедренная в образовательный процесс приводит к тому, что будущие бакалавры получают большой опыт такой деятельности и высоко ее оценивают (M = 4,52 балла, G = 0,51, Δ = 0,14).

При традиционных технологиях обучения с высокой степенью достоверности включенность комбинирования игровых методов и цифровых технологий практически не применялась или была минимальной (M = 2,22 балла, G = 0,60, Δ = 0,17).

Студенты довольно высоко оценивают необходимость применения игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении по управленческим дисциплинам (M = 4,48 балла, G = 0,59, Δ = 0,17). Можно сделать вывод, что имея большой опыт учебной работы с применением игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями, они заинтересованы в изучении управленческих дисциплин в новом формате смешанного обучения.

У студентов есть опыт работы с применением игрового метода в обучении по другим учебным дисциплинам, но он незначителен (M = 3,13 балла, G = 0,46, Δ = 0,13). Активное внедрение в учебный процесс современных методов обучения и различных видов цифровых технологий по управленческим дисциплинам способствует тому, что их необходимость оценивается достоверно выше. Будущие бакалавры желают применять игровой метод в обучении в целом с использованием цифровых технологий (M = 4,26 балла, G = 0,54, Δ = 0,15). Однако более целесообразным считается применение данных методов и технологий по управленческим дисциплинам.

Высокую оценку получила разработанная нами технология применения игровых методов с использованием цифровых технологий при изучении управленческих дисциплин как фактор повышения уровня усвоения учебного материала (M = 4,09 балла, G = 0,60, Δ = 0,17). С высокой степенью достоверности традиционная технология обучения имеет меньший показатель по уровню усвоения учебного материала (M = 3,00 балла, G = 0,60, Δ = 0,17). Данные проведенного нами эксперимента свидетельствуют, что применение игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями повышает качество обучения, а именно уровень усвоения учебного материала.

Нами выявлено статистически значимое различие в оценке будущими бакалаврами направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профиля «Менеджмент в области физической культуры и спорта» значимости применения элементов игрового обучения в сочетании с цифровыми технологиями по управленческим дисциплинам на лекционных занятиях (M = 2,48 балла, G = 0,51, Δ = 0,14), по сравнению с практическими (семинарскими) занятиями (M = 4,30 балла, G = 0,47, Δ = 0,13).

Обсуждение и заключения

Анализ результатов исследования показал, что будущие бакалавры направления подготовки 49.03.01 «Физическая культура», профиля «Менеджмент в области физической культуры и спорта» заинтересованы в применении игрового метода в сочетании с цифровыми технологиями в обучении и очень высоко оценивают их значимость. Существует потребность применения в учебном процессе активных методов обучения и различных видов цифровых технологий, в особенности по профильным дисциплинам. Введение новой технологии влияет как на мотивацию обучения студентов, так и на уровень усвоения ими знаний. В современных, быстро изменяющихся условиях информатизации образования необходимо уделять значительное внимание игровым методам обучения в сочетании с цифровыми технологиями при формировании управленческих компетенций.

Список использованных источников

1. *Зарукина Е. В., Логинова Н. А., Новик М. М.* Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учеб.-метод. пособие. СПб. : СПбГИЭУ, 2010. 59 с.

2. *Кузнецова О. А.* Формирование управленческой компетентности у студентов специальности «Управление качеством» : дис. … канд. пед. наук. Тольятти, 2007. 220 с.

3. *Серякова С. Б., Никитовская Г. В.* Формирование управленческой компетентности будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2018. № 3. С. 30–32.

4. *Евсеев В. О.* Деловые игры по формированию экономических компетенций : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа». М. : Вузовский учебник : ИНФРА-М, 2012. 252 с.

5. *Зимина Л. Е.* Использование активных методов обучения при формировании у студентов общекультурных и профессиональных компетенций // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014. Т. 126. № 2. С. 95–102.

6. *Соснина Н. Г.* Цифровые коммуникативные технологии как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2020. Т. 9. № 1 (30). С. 268–271.

7. *Кручинина Г. А., Седов Д. С.* Обучение будущих бакалавров направления подготовки «Физическая культура» с применением цифровых технологий и метода проектов // Преподаватель XXI век. 2020. № 4–1. С. 235–246.

8. *Кручинина Г. А., Патяева Н. В., Михайлова Е. Б.* Дидактическая система формирования профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования // Приволжский научный журнал. 2014. № 3 (31). С. 233–238.

Поступила 12.03.2021;
принята к публикации 25.03.2021.

Об авторах:

Кручинина Галина Александровна, профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (ННГУ) (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), доктор педагогических наук, galinakruchinina2009@rambler.ru.

Седов Дмитрий Станиславович, преподаватель кафедры управления в спорте ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (ННГУ) (603950, Россия, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), dimasedov94@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Кручинина Галина Александровна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, анализ полученных результатов, критический анализ; доработка текста.

Седов Дмитрий Станиславович – разработка технологии обучения, сбор данных; анализ эмпирических данных; обеспечение ресурсами; подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Zarukina E.V., Loginova N.A., Novik M.M. Active teaching methods: recommendations for development and application: study guide allowance. St. Petersburg, SPbGIEU, 2010. 59 p. (in Russ.)

2. Kuznetsova O.A. Formation of managerial competence among students of the specialty “Quality Management”: dis. ... Cand. ped. sciences. Tol`yatti, 2007. 220 p. (in Russ.)

3. Seryakova S.B., Nikitovskaya G.V. Formation of managerial competence of future physical education teachers. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury* = Theory and practice of physical culture. 2018; 3: 30–32. (in Russ.)

4. Evseev V.O. Business games for the formation of economic competencies: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction and specialty “Social work”. Moscow, University textbook: INFRA-M, 2012. 252 p. (in Russ.)

5. Zimina L.E. The use of active teaching methods in the formation of general cultural and professional competencies in students. *Izvestiya Ural`skogo federal`nogo universiteta. Seriya 1: Problemy` obrazovaniya, nauki i kul`tury* = Bulletin of the Ural Federal University. Series 1: Problems of Education, Science and Culture. 2014; 126 (3): 95–102. (in Russ.)

6. Sosnina N.G. Digital communication technologies as a means of forming foreign language communicative competence. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psixologiya* = Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2020; 9 (1–30): 268–271. (in Russ.)

7. Kruchinina G.A., Sedov D.S. Training of future bachelors of the direction of training “Physical culture” using digital technologies and the method of projects. *Prepodavatel` XXI vek* = Teacher of the XXI century. 2020; 4–1: 235–246. (in Russ.)

8. Kruchinina G.A., Patyaeva N.V., Mikhaylova E.B. Didactic system of formation of professional and foreign language competence of students of engineering specialties in the context of informatization of education. *Privolzhskij nauchny`j zhurnal* = Privolzhsky scientific journal. 2014; 3 (31): 233–238. (in Russ.)

Submitted 12.03.2021;
revised 25.03.2021.

About the authors:

Galina A. Kruchinina, Professor, Department of pedagogy and management of educational systems, Lobachevsky national research Nizhny Novgorod state University (UNN) (23 Gagarin Ave., Nizhny Novgorod, 603950, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), galinakruchinina2009@rambler.ru.

Dmitry S. Sedov, Lecturer, Department of Sports Management, Lobachevsky national research Nizhny Novgorod state University (UNN) (23 Gagarin Ave.,

Nizhny Novgorod, 603950, Russia), dimasedov94@mail.ru.

Contribution of the authors:

Galina A. Kruchinina – theoretical analysis of the literature on the research problem, analysis of the results obtained, critical analysis; revision of the text.

Dmitry S. Sedov – development of training technology, data collection; analysis of empirical data; provision of resources; preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_53

Проблемы организации и реализации проектной деятельности в высшей школе и пути их решения

И. Н. Мишин
ФГБОУ ВО «Смоленская государственная сельскохозяйственная академия», г. Смоленск, Россия
igo21vek@yandex.ru

Введение: в статье рассматриваются проблемы реализации учебной проектной деятельности в вузах как части компетентностного, студентоцентрированного образовательного процесса и повышения эффективности профессиональной подготовки обучающихся.
Материалы и методы: в исследовании использовались методы теоретического анализа и сравнения нормативно-правовых документов в области образования, в частности образовательных стандартов (ФГОС ВО), образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, научной литературы для выявления и изучения проблем; методы обобщения и синтеза для нахождения путей решения выявленных проблем.
Результаты исследования: выполненные исследования позволили выявить следующие основные проблемы реализации проектной деятельности в вузе: отсутствие нормативной базы для организации проектной деятельности обучающихся; отсутствие обязательности проектной деятельности в образовательных стандартах; отсутствие системных связей между профессиональной проектной деятельностью и проектной деятельностью в образовательном процессе; отсутствие градаций проектной деятельности, а также позволили определить возможные пути решения указанных проблем, направленных на повышение качества обучения, эффективности образовательной и, в частности, проектной деятельности обучающихся.
Обсуждение и заключения: обоснована необходимость проектных компетенций, в частности умений и навыков работы с проектами как основы индивидуальной траектории подготовки специалиста, формирования критического и системного мышления. Автор указывает на необходимость совершенствования нормативных документов Минобрнауки и профстандартов в области регламентации проектной деятельности, необходимость нормативного добавления выполнения курсовой работы к видам контактной работы обучающегося и предлагает реализовывать проектную деятельность как обязательную составную часть компетентностного и студентоцентрического образовательного процесса, в том числе путем организации проектной деятельности при изучении как базовых, так и специальных дисциплин, прохождении практик на основе выполнения как индивидуальных, так и групповых проектов, в том числе междисциплинарных, в проблемном поле профессиональной инновационной деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, учебная проектная деятельность, образовательные стандарты, профессиональные стандарты, универсальные компетенции.

Problems of organization and implementation of project activity at high school and ways of their solution

I. N. Mishin
Smolensk State Agricultural Academy, Smolensk, Russia
igo21vek@yandex.ru

Introduction: the article discusses the problems of implementation of educational project activities at universities as part of the student-centered learning process and increasing the effectiveness of professional training of students.

Materials and Methods: the study used methods of theoretical analysis and comparison of normative legal documents in the field of education, in particular educational standards, educational programs, curricula, work programs of disciplines, scientific literature to identify and study problems; methods of generalization and synthesis to find solutions to the identified problems.
Results: the research has revealed the following main problems of the implementation of project activities at the university: the lack of a regulatory framework for organizing the project activities of students; lack of compulsory design activities in educational standards; lack of systemic links between professional project activities and project activities in the educational process; the absence of gradations of project activities, and also made it possible to determine possible ways to solve these problems, aimed at improving the quality of education, the effectiveness of educational and, in particular, project activities of students.
Discussion and Conclusions: the author substantiates the need for project competencies, in particular the skills and abilities of working with projects, as the basis for the individual trajectory of specialist training, the formation of critical and systemic thinking. The author points out the need to improve the normative documents of the Ministry of Education and Science and professional standards in the field of regulation of project activities, the need to add course work to the types of contact work of the student and proposes to implement project activities as a mandatory part of the competence – based and student-centered learning process, including by organizing project activities in the study of both basic and special disciplines, during practical training based on the implementation of both individual and group projects, including interdisciplinary ones, in the problem field of professional and innovation activities.

Key words: higher education, training project activities, educational standards, professional standards, universal competencies.

Введение

В высшей школе с начала 2019–2020 учебного года началась реализация образовательного процесса в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования нового поколения (ФГОС ВО), ориентированными на профессиональные стандарты. Это потребовало внесения существенных изменений как в учебные планы и рабочие программы дисциплин, так и в методологию образовательной деятельности для обеспечения профессиональной направленности обучения и формирования конкурентоспособных выпускников на рынке труда. Одним из принципиально новых элементов ФГОС ВО стала обязательность получения обучающимися знаний, умений и навыков разработки и реализации проектов в рамках универсальной компетенции УК-2, формулировка которой совпадает для всех образовательных стандартов уровня бакалавриата (специалитета) и уровня магистратуры. Указанная компетенция предполагает ее формирование в ходе реализации проектной деятельности обучающихся, которая должна быть необходимой составной частью образовательного процесса, иметь систематический характер и активно использоваться в высшей школе.

Обзор литературы

Работа с проектами традиционно имеет прикладной характер и направлена на решение определенных задач (проблем) как в рамках общего образовательного процесса и изучения каких-либо дисциплин (О. С. Кудинова, Л. Г. Скульмовская [1], В. Д. Васильева [2], А. А. Шкунова, К. А Плешанов [3], B. A. Easter, B. Evans [4], R. M. Yasin, S. Rahman [5]), так и в рамках прохождения практик, выполнения ВКР («Проектное обучение…» [6], А. А. Кутумова, Г. А. Яркова [7], M. Savin-Baden [8]). Многие авторы отмечают, что проектная деятельность способствует формированию коммуникативных навыков, конкурентоспособности личности, развивает способность обучающихся к творческому мышлению, умению решать проблемы (А. А. Шкунова, К. А Плешанов [3], B. A. Easter, B. Evans [4], R. M. Yasin, S. Rahman [5], С. А. Домрачева [9]). Н. А. Вдовина и др. отмечают, что «у студентов, систематически выполняющих проектную деятельность, проявляются мыслительные действия, позволяющие рассматривать проблемы как взаимосвязанные явления, составляющие целостную систему, они дают возможность раскрывать внутренние существенные зависимости, которые носят скрытый характер»[1] [10]). В то же время ряд авторов указывает, что, несмотря на использование проектной деятельности (как и при ее отсутствии) в учебном процессе, обучающиеся не показывают необходимого уровня личных коммуникативных качеств, креативного мышления, рефлексии, умения анализировать проблемы (С. А. Домрачева [9]. Н. А. Вдовина и др. [10], K. S. Retna [12], В. С. Хамидулин [13], Н. В. Соснин [14]).

[1] *Вдовина Н. А., Чуманина Р. Д., Кечина М. А., Савинова Т. В.* Развитие теоретического мышления студентов педагогического вуза средствами проектной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4. С. 25–32.

В рамках современной образовательной парадигмы проектная деятельность является составной частью компетентностной и студентоцентрированной моделей обучения («Проектное обучение…» [6], С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова [11], В. С. Хамидулин [13], Н. В. Соснин [14]), направленных на использование инновационных образовательных технологий и методик, реализацию активной роли обучающегося в формировании собственной образовательной траектории, получения, «добычи» знаний и необходимых компетенций.

Материалы и методы

В ходе исследования использовались методы теоретического анализа и сравнения нормативно-правовых документов в области образования, в частности образовательных стандартов (ФГОС ВО), образовательных программ, учебных планов, рабочих программ дисциплин, научной литературы для выявления и изучения проблем; методы обобщения и синтеза для нахождения путей решения выявленных проблем.

Результаты исследования

Анализ реализации проектной деятельности в вузе, в частности при формировании универсальных и профессиональных компетенций, выявляет целый ряд существенных проблем, вызывающих неопределенность и затруднения при организации проектной деятельности в высшей школе как части компетентностного и студентоцентрического образовательного процесса. Среди них:

– отсутствие нормативной базы для организации проектной деятельности обучающихся;

– отсутствие обязательности проектной деятельности в образовательных стандартах;

– противопоставление проектной и других видов деятельности для непрофильных направлений подготовки;

– отсутствие системных связей между профессиональной проектной деятельностью и проектной деятельностью в образовательном процессе;

– отсутствие градаций проектной деятельности, в частности, в образовательном стандарте.

Рассмотрим более подробно указанные проблемы и возможные пути их решения, направленные на повышение студентоцентрированности обучения, эффективности образовательной и, в частности, проектной деятельности обучающихся.

Отсутствие нормативной базы для организации проектной деятельности обучающихся. Одним из важнейших видов, можно сказать, классическим видом проектной деятельности в высшей школе является курсовая работа (проект), которая реализуется, как правило, как итог изучения одной какой-либо дисциплины или нескольких дисциплин. Каждый обучавшийся в вузе может вспомнить, что подготовка курсовой работы и ее защита требовала (и требует) активного взаимодействия студента с преподавателем. В то же время она требует выполнения значительного объема самостоятельной работы, позволяя студентам получить существенные умения, навыки и теоретической, в том числе аналитической, и практической (проектной) работы. Однако в высшей школе сложилась достаточно парадоксальная ситуация, когда проектная деятельность в виде курсовой работы (проекта) оказалась «вне закона». Так, в пункте 31 «Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования…»[2], где перечислены все виды контактной работы обучающихся при проведении учебных занятий по дисциплинам, в том числе занятия лекционного типа, занятия семинарского типа (семинары, практические занятия, практикумы, лабораторные работы, коллоквиумы и иные аналогичные занятия), отсутствует упоминание курсовой работы (проекта). В то же время для среднего профессионального образования в аналогичном документе[3] пункт 28 относит выполнение курсового проекта (работы) к видам учебной деятельности.

Отметим, что курсовые работы имеются в учебных планах, пожалуй, по любому направлению подготовки – гуманитарному, естественнонаучному, техническому и т. д. В зачетной книжке два разворота отводится на фиксацию результатов выполнения курсовых проектов (работ)[4]. Конечно, в соответствии с пунктом 31 указанного выше документа, курсовые работы можно отнести к иной «контактной работе (при необходимости), предусматривающей групповую или индивидуальную работу обучающихся с педагогическими работниками…». Но в том же «Порядке…» пунктом 39 устанавливается, что «… промежуточная аттестация обучающихся (далее – промежуточная аттестация) – оценивание промежуточных и окончательных результа-

[2] Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. 2017. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568 (дата обращения: 10.02.2021).

[3] Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам среднего профессионального образования. 2013. URL: https://base.garant.ru/70426772/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33 (дата обращения: 10.02.2021).

[4] Об утверждении образцов студенческого билета для студентов и зачетной книжки для студентов (курсантов), осваивающих программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры. 2013. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70386434/paragraph/1:0 (дата обращения: 10.02.2021).

тов обучения по дисциплинам (модулям) и прохождения практик (в том числе результатов курсового проектирования (выполнения курсовых работ)». То есть курсовая работа относится к практикам, и она должна выполняться исключительно во время прохождения практики. Этот пункт совершенно не соответствует месту курсовой работы в высшей школе, где этот вид работы выполняется в рамках изучения каких-либо дисциплин и оценивается, соответственно, при прохождении или текущего контроля по дисциплине, или промежуточной аттестации как обособленный вид образовательной деятельности с соответствующей записью в зачетной книжке.

В настоящее время многие учреждения высшего образования вынуждены создавать собственные локальные нормативные акты, регламентирующие выполнение курсовой работы (проекта), которые позволяют частично «легализовать» этот вид образовательной деятельности. Но такие локальные акты противоречат нормативным документам Минобрнауки. Соответственно давно назрела необходимость добавления в указанный «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования…» курсовой работы (проекта) как отдельного вида образовательной деятельности при выполнении и контактной, и самостоятельной работы обучающихся или же разработки отдельного нормативного документа Минобрнауки РФ о порядке выполнения и оценки курсовых (работ) в высшей школе (по аналогии с порядком практической подготовки). Это избавит образовательные организации от фактически «нелегального» включения курсовых работ в учебные планы и в отдельные дисциплины. Учитывая, что в современных реалиях высшей школы отклонение от нормативных документов, в частности наличие в учебных планах курсовых работ в составе дисциплин, а не практик, как «нелегитимного» вида образовательной деятельности, может привести к лишению аккредитации.

Отсутствие обязательности проектной деятельности в образовательных стандартах по определенным направлениям подготовки. В настоящее время пункт 1.12 ФГОС ВО по различным направлениям подготовки определяет типы задач профессиональной деятельности, для решения которых готовятся выпускники. Например, для педагогического образования[5] это следующие типы задач: педагогический, проектный, методический, организационно-управленческий, культурно-просветительский, сопровождения. Для целого ряда направлений подготовки в ФГОС ВО проектная деятельность отсутствует в перечне типов задач, например для направлений 02.03.02 Фундаментальные информатика и информационные технологии; 35.03.04 Агрономия и других направлений. Получается, для одних специальностей (подготовка педагогов, инженерные специальности) проектная деятельность необходима, а для других она необязательна.

Образовательные организации при формирования основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) вправе самостоятельно определять в соответствии с пунктом 1.12 ФГОС ВО типы задач профессиональной деятельности, для решения которых могут готовиться выпускники. Соответственно образовательная организация может выбрать один или несколько типов задач. Ознакомление с ОПОП целого ряда вузов показало, что проектная деятельность, как правило, исключается из перечня задач профессиональной деятельности, тогда как на современном этапе развития технологий и общества умение решать проектные задачи в любом проблемном поле это принципиально важный вид умений и навыков как выпускника вуза, так и специалиста: в любой профессиональной деятельности существуют проблемные области и постоянно возникают задачи, для решения которых необходимо иметь соответствующие проектные компетенции. Возможно, следует вернуть в образовательные стандарты ФГОС ВО 3++ обязательность овладения выпускниками способности решать, как минимум, задачи проектной деятельности независимо от направления подготовки (специальности), как это было в ФГОС ВО 3+. Иначе образовательные организации и в дальнейшем не будут включать проектные задачи в образовательные программы.

Противопоставление проектной и других видов деятельности для непрофильных направлений подготовки[6]. Как указывалось выше, ФГОС ВО определяет типы задач профессиональной деятельности, для решения которых могут готовиться выпускники. При этом происходит противопоставление и разделение проектной деятельности с педагогической, организационно-управленческой, научно-исследовательской (для уровня магистратуры). Это в принципе неправильно и является существенной недоработкой разработчиков ФГОС ВО для различных непрофильных направлений подготовки, так как во всех видах деятельности может использоваться, а для педагогической, организационно-

[5] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. 2018. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94 (дата обращения: 10.02.2021).

[6] Направлений, не связанных с проектно-конструкторской деятельностью и аналогичных (для большей части таких направлений подготовки ФГОС ВО 3++ еще находятся в стадии разработки).

управленческой, научной деятельности обязателен к применению метод проектов. Учитывая, что и базовые критерии результативности проектов (критерии эффективности), и методология работы над проектами универсальны для любых видов деятельности, то выделение проектных задач в отдельный вид деятельности некорректно. В этом случае рекомендуется уточнить и дополнить пункт 1.12 ФГОС ВО (для непрофильных направлений подготовки) по аналогии с пунктом 2.4 ФГОС ВО (виды практики), сформулировав пункт 1.12 следующим образом (для уровня бакалавриата и магистратуры): … выпускники могут готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов: педагогический (*проектно-технологический, инновационный*); организационно-управленческий (*проектный организационно-управленческий*); научно-исследовательский (*проектный, инновационный*). В этом случае проектная деятельность становится обязательной при выборе любого типа задач при разработке образовательной программы, и происходит определенное изменение направления образовательной деятельности в соответствии со статьей 20 (см. ниже) закона «Об образовании в РФ» и инновационным путем развития общества, образования и экономики.

Отсутствие системных связей между профессиональной проектной деятельностью и проектной деятельностью в образовательном процессе.

При интеграции профессиональных стандартов и образовательных программ сложилась достаточно парадоксальная ситуация, когда в образовательном стандарте имеется проектная деятельность, а в профессиональном стандарте она полностью отсутствует (например, ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование и профстандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»[7]), то есть в целом ряде профстандартов отсутствуют принципиально важные требования к современным специалиста – навыки, умения системного мышления, опыта проектной деятельности, умений работать с проектами. Несмотря на декларируемое объединение профстандартов и образовательных стандартов и важность такого объединения, отсутствует прежде всего системное взаимодействие между этими двумя документами. Имеет место и обратная ситуация, когда наличие в профстандарте и ФГОС ВО требований по проектной деятельности (например, профстандарт «Педагог»[8] и ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование) не делает обязательным для образовательных организаций, о чем указывалось выше, включение в ОПОП в перечень обязательных задач, решаемых выпускником, проектную деятельность. По сути, профстандарты уже отстают от современных требований, предъявляемых к образованию, в частности в области проектной деятельности. Так, закон «Об образовании в РФ» в статье 20 обязывает образовательные организации осуществлять экспериментальную и инновационную деятельность в форме реализации инновационных проектов и программ. В то же время можно достаточно уверенно сказать, что ни в одном профстандарте не прописаны аналогичные трудовые функции по реализации экспериментальной и инновационной деятельности.

В настоящее время активно продвигается технология дуального, практико-ориентированного обучения. Она реализуется во многих вузах, когда студенты обучаются в организациях, на профильных кафедрах, при этом значительная часть образовательного процесса связана с обучением в реальных условиях, в том числе в системе профессионального образования (А. А. Шкунова, К. А. Плешанов [3], R. M. Yasin, S. Rahman [5]). Такая образовательная технология в рамках компетентностной модели обучения, по идее, должна наилучшим образом подготовить выпускника для решения задач в проблемном поле организации, в том числе связанной с инновационной деятельностью. Однако при дуальной технологии речь снова идет об узкоспециальном обучении, в котором, в соответствии с существующими профстандартами, нет места проектной, тем более инновационной деятельности, и которое также серьезно ограничивает трудовую мобильность специалиста и при смене им места работы (у работника возникает проблема переобучения).

Отсутствие у современных выпускников достаточного опыта критического системного мышления и опыта проектной деятельности делает проблематичным внедрение новых эффективных инновационных технологий в любой сфере деятельности как одного из необходимых условий развития современного высокотехнологического общества (и в прошлом, и в настоящем, и в будущем), поэтому следует выделить важную задачу современной высшей школы – не только формировать у выпускника строго

[7] Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». 2017. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf (дата обращения: 10.02.2021) (в настоящее время утратил силу).

[8] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». 2013. URL: http://fgosvo.ru/docs/downloads/2/?f=%2Fuploadfiles%2Fprofstandart%2F01.001.pdf (дата обращения: 10.02.2021).

регламентированные УК, ОПК и ПК, но и, опираясь на профстандарты, *подготовить выпускника к способности освоения этих компетенций в своей профессиональной деятельности*, выстраивая (конструируя) образовательный процесс от конечной точки, от требуемых результатов обучения (Н. В. Соснин [14]). Один из путей решения этой задачи возможен на основе студентоцентрированного обучения, в частности проектной деятельности, в том числе инновационной, как раз на основе формирования универсальных компетенций (УК-1, УК-2) в течение всего срока обучения специалиста. В свою очередь необходимо актуализировать и все профстандарты, включив в трудовые функции навыки, знания, умения выполнять экспериментальные и инновационные проекты. Тогда и выпускник будет готов при определенных условиях заниматься и экспериментальной, и инновационной проектной деятельностью, направленной на оптимизацию и повышение эффективности различных образовательных технологий, в том числе на внедрение инноваций.

Отсутствие градаций проектной деятельности, в частности в образовательном стандарте. Высокий уровень организационной и технологической сложности современной организационной, управленческой, педагогической и научной деятельности требует слаженной работы большого числа специалистов и умения к эффективной работе в коллективе, в том числе при реализации различных проектов. Любой достаточно сложный проект априори может быть реализован только при групповой работе как в образовательной, так и в профессиональной деятельности (О. С. Кудинова, Л. Г. Скульмовская [1], K. S. Retna [12]). Следует отметить, что в высших учебных заведениях в Западной Европе, США основной упор делают именно на организации групповых проектов студентов, начиная с первого года обучения (J. Bourner, M. Hughes, T. Bourner [15]). Среди участников и победителей различных всероссийский и региональных конкуров (Умник, Сколково, РФФИ) среди обучающихся высокое число именно групповых проектов.

Как показывает анализ целого ряда образовательных программ различных вузов, в рабочих программах дисциплин, в том числе специальных, условно «Организация проектной деятельности», отсутствуют темы, разделы, компетенции, виды учебной деятельности, связанные с групповой работой над проектами. Изучение даже специальных дисциплин не позволяет обучающимся получить навыки командной работы над проектами. В то же время существует дискуссионный вопрос: при работе с проектами формирование универсальных компетенций, в том числе межличностных коммуникаций, должно происходить, как указывалось выше, в процессе прохождения практики или в процессе изучения отдельных дисциплин, или в ходе выполнения индивидуальной или групповой работы. Соответственно возникает необходимость градации проектной деятельности в образовательных стандартах. Так, в таблице раздела 3.2 ФГОС ВО 3 в столбце наименований категорий (групп) универсальных компетенций фразу «Разработка и реализация проектов» следует изменить на *«Разработка и реализация индивидуальных и групповых проектов»*, а также ФГОС ВО по любому направлению подготовки следует включать общепрофессиональную компетенцию *«Способен к участию в реализации индивидуальных и групповых проектов»*.

Аналогично возникает необходимость указания проектной деятельности как вида образовательной подготовки в «Положении о практической подготовке обучающихся»[9], так как проектная деятельность в указанном положении не упоминается, несмотря на то, что курсовая работа (проект) должна оцениваться по результатам прохождения практики (см. выше). Соответственно в указанном положении пункт 6 «Практическая подготовка при реализации учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) организуется путем проведения практических занятий, практикумов, лабораторных работ…» следует дополнить фразой: *выполнение индивидуальных и групповых проектов.*

Обсуждения и заключения

В целом организация проектной деятельности возможна двумя путями, первый путь, директивно «сверху» – путем внесения соответствующих изменений в нормативные документы Минобрнауки, второй путь, который уже реализуется в целом ряде вузов, «снизу» – создание локальных нормативных документов об обязательности проектной деятельности в рамках организации компетентностного, студентоцентрического образовательного процесса. Так, в Высшей школе экономике выполнение проектов обязательно при прохождении практик[10]. Однако в большинстве случаев проектная деятельность в вузах реализуется добавлением специальной дисциплины, связанной с проектной деятельностью, в образовательную программу (учебный план) (С. А. Домрачева [9], В. С. Хамидулин [13]).

[9] Положение о практической подготовке обучающихся. 2020. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74526874 (дата обращения: 10.02.2021).

[10] Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М. : Открытый университет Сколково, 2018. С. 32–33. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5.

Следует отметить, что проектная деятельность является связующим звеном между базовыми дисциплинами и специальными дисциплинами, и в процессе формирования проектных компетенций на протяжении всего периода обучения, во-первых, реализуется принцип надпредметности – целевого взаимодействия, конструирования результатов обучения путем поэтапного освоения деятельности (В. С. Хамидулин [13]); во-вторых, закрепляется важность и необходимость социально-гуманитарных дисциплин, креативного и системного мышления, развития индивидуальных качеств обучающихся (В. Д. Васильева [2], С. А. Домрачева [9], K. S. Retna [12]; в-третьих, появляется возможность для обучающихся реализовать междисциплинарные проекты с использованием знаний и умений из разных дисциплин (В. С. Хамидулин [13]), формируя компетенции и навыки, высоко востребованные у работодателей.

Использование проектной деятельности не только в рамках практики или одной какой-либо специальной дисциплины, но и при освоении обязательных и элективных дисциплин, в том числе связанных с профессиональной деятельностью, позволяет выработать у студентов «привычку» заниматься проектами, что также способствует более полному и глубокому освоению дисциплин. Реализация обучающимися относительно простых проектов, а также типовых проектов, в том числе курсовых работ с известными результатами, позволяет выстраивать у студента индивидуальную траекторию подготовки, когда решение поставленных задач, активное получение и осмысление знаний приносит ему «удовольствие», позволяя подготовить обучающегося компетентностно и психологически к реализации сложных, оригинальных, инновационных индивидуальных или групповых проектов. При этом у студентов разного уровня подготовки происходит постепенное развитие критического, системного мышления на основе регулярного рефлексивного процесса по результатам проектной деятельности, что еще в большей степени способствует и стимулирует обучающегося к более активной «добыче» и накоплению знаний.

Таким образом, проектную деятельность как часть компетентностного, студентоцентрического образовательного процесса, которая, по сути, имеет наддисциплинарный характер и позволяет выстраивать индивидуальную траекторию подготовки специалиста, следует реализовывать и формировать не в рамках определенных дисциплин или практики, а в течение всего периода обучения, она должна быть составной частью всех видов образовательной деятельности, прохождения практик, выполнения ВКР и частью формирования всех видов компетенций, а не только универсальных. Принципиально важно в рабочих программах специальных дисциплин, практик включать разделы и темы, обеспечивающие формирование у обучающих компетенций, умений и навыков выполнения индивидуальных и групповых проектов, системного мышления, командной работы (УК-1, УК-2, УК-3), без которых сложно сформировать в достаточной мере групповой и индивидуальный опыт деятельности над проектами и реализовывать проблемно-проектное обучение. Также существует настоятельная необходимость совершенствования нормативных документов Минобрнауки в области регламентации проектной деятельности в высшей школе. Обязательность проектной деятельности и ее формы должны быть отражены в нормативных документах, в том числе в образовательных стандартах. В частности, следует уточнить формулировки отдельных пунктов ФГОС ВО и «Положения о практической подготовке обучающихся», возможно следует ввести в образовательный стандарт обязательную общепрофессиональную компетенцию, связанную с умением работать с проектами, добавить выполнение курсовой работы (проекта) к видам контактной работы обучающегося. В свою очередь необходимо актуализировать и профстандарты, включив в трудовые функции специалиста навыки, знания и умения выполнять инновационные проекты.

Проведенный анализ отдельных проблем реализации проектной деятельности и определение путей их решения показывает, что развитие и организация проектной деятельности в вузе – одно из условий активного, осмысленного накопления знаний, развития критического и системного мышления у обучающихся, внедрения современных технологий компетентностного и студентоцентрического проблемно-проектного обучения, повышения эффективности образовательных технологий и уровня готовности выпускников к профессиональной деятельности, отвечающей современным потребностям рынка труда, инновационному развитию общества.

Список использованных источников

1. *Кудинова О. С., Скульмовская Л. Г.* Проектная деятельность в вузе как основа инноваций // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 4. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928 (дата обращения: 20.02.2021).

2. *Васильева В. Д.* Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2019. № 4 (28). С. 111–119.

3. *Шкунова А. А., Плешанов К. А.* Организация проектной деятельности студентов в вузе: результаты научного исследования и перспективы развития // Вестник Мининского университета. 2017. № 4. DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-4.

4. *Easter B. A., Evans B.* Student Views of Class Projects as Learning Experiences // SCHOLE: A Journal of Leisure Studies and Recreation Education. 2014. 29:2. P. 25–42.

5. *Yasin R. M., Rahman S.* Problem Oriented Project Based Learning (POPBL) in Promoting Education for Sustainable Development, Procedia // Social and Behavioral Sciences. 2011. V.1 5. P. 289–293.

6. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под ред. Л. А. Евстратовой, Н. В. Исаевой, О. В. Лешукова. М. : Открытый университет Сколково, 2018. 149 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5.

7. *Кутумова А. А., Яркова Г. А.* Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4–1. С. 139–142. URL: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35791 (дата обращения: 10.02.2021).

8. *Savin-Baden M.* Challenging Models and Perspectives of Problem-Based Learning // Management of Change. Leiden, The Netherlands : Brill | Sense. 2007. DOI: https://doi.org/10.1163/9789087900922_003.

9. *Домрачева С. А.* Проектная деятельность как фактор формирования конкурентоспособности личности студентов // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 4. С. 19–25.

10. *Вдовина Н. А., Чуманина Р. Д., Кечина М. А., Савинова Т. В.* Развитие теоретического мышления студентов педагогического вуза средствами проектной деятельности // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 4. С. 25–32.

11. *Леньков С. Л., Рубцова Н. Е.* Специфика профессиональной компетентности педагогов инновационного образования // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 4 (26). С. 51–56.

12. *Retna K. S.* Insights from the use of Gardner's notions of Mindset: group work // Journal of Further and Higher Education. 2015. 39: 2. P. 180–204.

13. *Хамидулин В. С.* Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 1. С. 135–149. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149.

14. *Соснин Н. В.* О проблеме трансляции компетенций в содержание обучения // Высшее образование в России. 2014. № 12. С. 64–71. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82/32 (дата обращения: 20.02.2021).

15. *Bourner J., Hughes M., Bourner T.* First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2001. 26:1. P. 19–39. DOI: https://doi.org/10.1080/02602930020022264.

Поступила 21.04.2021;
принята к публикации 28.04.2021.

Об авторе:

Мишин Игорь Николаевич, профессор кафедры гуманитарных и математических наук ФГБОУ ВО «Смоленская ГСХА» (214000, Россия, г. Смоленск, ул. Большая Советская, д. 10/2.), доктор сельскохозяйственных наук, igo21vek@yandex.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Kudinova O.S., Skulmovskaya L.G. Project Activities in the University as the Basis of Innovation. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* = Modern problems of science and education. 2018; 4. Available at: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27928 (accessed 20.02.2021). (In Russ.)

2. Vasilyeva V.D. Social Disciplines and Humanities in Engineering Training in the Context of the FSES 3++. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2019; 4 (28): 111–119. (In Russ)

3. Shkunova A.A., Pleshanov K.A. The Organization of the Project Activities of University Students: the Results of the Scientific Research and Development Prospects. *Vestnik Mininskogo universiteta* = Minin University Bulletin. 2017; 4. DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2017-4-4. (In Russ.)

4. Easter B.A., Evans B. Student Views of Class Projects as Learning Experiences. SCHOLE: *A Journal of Leisure Studies and Recreation Education.* 2014; 2 (29): 25–42.

5. Yasin R.M., Rahman S. Problem Oriented Project Based Learning (POPBL) in Promoting Education for Sustainable Development, Procedia. *Social and Behavioral Sciences.* 2011; 15: 289–293.

6. Project Training. Implementation Practices at Universities. Ed. L.A. Evstratova, N.V. Isaeva, O.V. Leshukova (Eds.). Moscow, Skolkovo Open University. 2018. DOI: 10.17323/978-5-7598-1916-5. (In Russ.)

7. Kutumova A.A., Yarkova G.A. The Dual Training System as a Technology for the Preparation of Bachelors of Vocational Training in Modern Conditions of a Pedagogical University. *Sovremennyye naukoyemkiye tekhnologii* = Modern high technology. 2016; 4–1: 139–142. Available at: http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35791 (accessed 10.02.2021). (In Russ.)

8. Savin-Baden M. Challenging Models and Perspectives of Problem-Based Learning. *Management of Change. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense.* 2007. DOI: https://doi.org/10.1163/9789087900922_003.

9. Domracheva S.A. Project activity as a factor of formation of competitiveness of the personality of students. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2018; 11 (1): 19–25. (In Russ.)

10. Vdovina N.A., Chumanina R.D., Kechina M.A., Savinova T.V. Development of theoretical thinking of students of a pedagogical university by means of design activity. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2019; 4 (10): 25–32. (In Russ.)

11. Lenkov S.L., Rubtsova N.E. The Development of Professional Competence of Pedagogues in Innovative Education. *Gumanitarnyye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2016; 4: 51–56. (In Russ.)

12. Retna K.S. Insights from the Use of Gardner's Notions of Mindset: Group Work. *Journal of Further and Higher Education.* 2015; 2 (39): 180–204.

13. Khamidulin V.S. Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2020; 1 (29): 135–149. DOI: https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149. (In Russ.)

14. Sosnin N.V. How to Transfer Competencies into the Learning Content. *Vysshee obrazovanie v Rossii* = Higher Education in Russia. 2014; 12: 64–71. Available at: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/82/32 (accessed 20.02.2021). (In Russ.)

15. Bourner J., Hughes M., Bourner T. First-year Undergraduate Experiences of Group Project Work. *Assessment & Evaluation in Higher Education.* 2001; 1 (26): 19–39. DOI: https://doi.org/10.1080/02602930020022264.

Submitted 21.04.2021;
revised 28.04.2021.

About the author:

Igor N. Mishin, Professor, Department of Humanities and Mathematical Sciences, Smolensk State Agricultural Academy (10/2 Bol'shaya Sovetskaya St., Smolensk, 214000, Russian Federation), Dr. Sci. (Agriculture), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6718-5826, igo21vek@yandex.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_61

Дидактическая деятельность преподавателя в условиях временного дистанционного режима обучения студентов в период пандемии

Г. Е. Муравьева
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»,
Шуйский филиал, г. Шуя, Россия
gemur@mail.ru

Введение: в статье анализируется трансформация дидактической деятельности преподавателя высшей школы в процессе перехода с очного на дистанционный режим работы в условиях пандемии на примере отдельного вуза. Целью исследования является выявление изменений в дидактической деятельности и определение затруднений преподавателей университета в проектировании и организации образовательного процесса.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы опроса, направленные на выявление отношения преподавателей к ситуации перехода в дистанционный формат работы и к организации образовательного процесса в условиях пандемии, рефлексивной самооценки профессиональной деятельности, а также анализ аналогичных исследований в других вузах.

Результаты исследования: в результате исследования были выявлены затруднения преподавателей в различных видах дидактической деятельности, главные из которых: проектировочная (разработка заданий для промежуточной аттестации, разработка системы заданий для проведения текущего контроля, подбор учебного материала для студентов в электронном виде), контрольно-оценочная (проверка и оценка работ студентов), организационная (организация практики). Определены и структурированы «плюсы» и «минусы» дистанционной работы со студентами. Выявлено преимущественно негативное эмоциональное отношение преподавателей к переменам в деятельности.

Обсуждение и заключения: дидактическая деятельность преподавателя в современных условиях пандемии при периодическом переходе в дистанционный формат трансформируется следующим образом: на этапе дидактического проектирования – усиливается направленность на продумывание видов и способов самостоятельной работы студентов; расширяется вариативность заданий; углубляется дифференциация и индивидуализация обучения; на этапе организации дидактического процесса – идет освоение возможностей использования различных онлайн-платформ для реализации дистанционного взаимодей-

ствия; на этапе дидактического анализа – происходит переоценка своей педагогической компетентности, осознание необходимости переформатирования образовательного процесса на основе смешанного обучения, поиск возможностей для сохранения надлежащего качества образования.

Ключевые слова: высшее образование, дистанционное обучение, пандемия, дидактическая деятельность.

Благодарности: автор выражает благодарность всем преподавателям Шуйского филиала Ивановского государственного университета, принявшим участие в опросе.

Didactic activity of a teacher in the context of a temporary distance learning mode for students during a pandemic

G. Ye. Muravyeva
Ivanovo State University, Shuya branch, Shuya, Russia
gemur@mail.ru

Introduction: the article analyzes the transformation of the didactic activity of a higher school teacher in the process of switching from full-time to remote work in a pandemic on the example of a separate university. The aim of the study is to identify changes in didactic activity and determine the difficulties of university teachers in the design and organization of the educational process.
Materials and Methods: the study used survey methods aimed at identifying the attitude of teachers to the situation of switching to a remote work format and to the organization of the educational process in a pandemic, reflective self-assessment of professional activity, as well as analysis of similar studies in other universities.
Results: as a result of the study, the difficulties of teachers in various types of didactic activities were identified, the main of which are: design (development of tasks for intermediate certification, development of a system of tasks for current control, selection of educational material for students in electronic form), control and evaluation (checking and evaluating students' work), organizational (organization of practice). The «pros» and «cons» of distance work with students have been identified and structured. The predominantly negative emotional attitude of teachers to changes in their activities was revealed.
Discussion and Conclusions: the didactic activity of a teacher in modern conditions of a pandemic with a periodic transition to a distance format is transformed as follows: at the stage of didactic design – the focus on thinking over the types and methods of students' independent work is intensified; the variety of tasks is expanding; the differentiation and individualization of teaching deepens; at the stage of organizing the didactic process – the development of the possibilities of using various online platforms for the implementation of remote interaction is underway; at the stage of didactic analysis, there is a reassessment of one's pedagogical competence, an awareness of the need to reformat the educational process on the basis of blended learning, a search for opportunities to maintain the proper quality of education.

Key words: higher education, distance learning, pandemic, didactic activity.

Acknowledgments: the author expresses his gratitude to all the teachers of the Shuya branch of Ivanovo State University who took part in the survey.

Введение

В настоящее время происходят существенные изменения в организации образовательного процесса в высшей школе, обусловленные пандемией коронавирусной инфекции. Речь идет о разных вариантах сочетания дистанционного и очного форматов обучения. В течение последнего года в Ивановском государственном университете (ИвГУ) и, в частности, в его Шуйском филиале, было реализовано несколько вариантов организации учебного процесса. Так как трансформация в сторону смешанного обучения, очевидно, становится необратимой, то необходимо осмыслить происходящие изменения и осознанно перестраивать деятельность субъектов образовательного процесса.

Еще в начале резкого перехода на дистанционный формат работы, в мае 2020 г., нами был проведен опрос преподавателей Шуйского филиала ИвГУ с целью выявления и определения происходящих трансформаций в дидактической деятельности преподавателей, а также затруднений и проблем, связанных с этим процессом. Основная масса преподавателей перешла на работу в систему Moodle, так как именно эта система уже функционировала в нашем филиале. Первичные результаты обработки данных опроса (первая группа респондентов – преподаватели кафедры педагогики и специального образования и кафедры психологии и социальной педагогики) были представлены на научно-практической конференции «Наука и образование

в современном вузе: вектор развития» (13 мая 2020 г., г. Шуя) [1].

Обзор литературы

Аналогичные опросы проводились по всей стране [2–5]. Экстренное переключение на «дистант» весной 2020 г. вызвало множество дискуссий в сообществе преподавателей высшей школы, в которых отмечались как положительные моменты, так и отрицательные стороны процесса. Д. А. Штыхно, Л. В. Константинова, Н. Н. Гагиев выделили следующие риски экстремального перехода вузов в дистанционный режим работы: 1) риск увеличения неравенства в сфере образования, усиливающегося под влиянием цифрового неравенства; 2) риск существенного увеличения нагрузки как на студентов, так и на преподавателей при обучении в дистанционном режиме, что негативно сказывается на их социально-психологическом самочувствии и состоянии здоровья; 3) риск снижения качества образования в условиях распространения онлайн-образования; 4) риск повышения стоимости обучения в связи с ростом затрат на организацию дистанционного и онлайн-образования[1].

Результаты опросов преподавателей, представленные в аналитическом докладе «Уроки «стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее»[2], свидетельствуют о трудоемкости, росте нагрузки и интенсивности учебной работы (88 % преподавателей), о неготовности к эффективному использованию цифровых технологий (отмечают у себя 60 % преподавателей). 65 % преподавателей полагают, что проведение лекций в дистанционном формате скорее не позволяет контролировать вовлеченность студентов в образовательный процесс. Более 70 % опасаются увеличения практик нечестного поведения среди студентов во время экзаменов; 60 % преподавателей сомневаются в качестве онлайн-обучения.

Результаты опросов студентов говорят о проблемах, с которыми они столкнулись в процесс перехода на дистанционный режим обучения в период пандемии. В частности, И. Р. Гафуров, Г. И. Ибрагимов, А. М. Калимуллин, Т. Б. Алишев выделяют две группы проблем: технико-технологические (медленные каналы связи, медленная работа сайта и др.) и организационно-педагогические (рост объема домашней работы, самоорганизация в рамках обучения дома)[3]. Более 40 % студентов отмечают существенное увеличение учебной нагрузки, а также нехватку очного общения с преподавателями и сокурсниками; многие студенты отмечают нехватку навыков самоорганизации; в качестве положительных моментов выделяются: больше времени на сон, стали меньше уставать от учебы, стало больше свободного времени[4].

Материалы и методы

В нашем опросе приняли участие 54 человека, что составляет примерно половину штатного состава научно-педагогических работников Шуйского филиала ИвГУ. Предметом нашего исследования явилась дидактическая деятельность преподавателя высшей школы в условиях перехода на дистанционное обучение во время первой волны пандемии весной 2020 г. Задачи состояли в выявлении изменений в дидактической деятельности, определении затруднений, а также отношения преподавателей к ситуации в целом и организации образовательного процесса в частности.

Результаты исследования

Результаты опроса показали, что происходит серьезное и резкое изменение всей профессиональной деятельности преподавателя.

Подавляющее большинство респондентов (85,2 %) отмечают, что объем работы по проектированию образовательного процесса в целом увеличился. Очевидно, это связано с перестройкой формата деятельности. Проектирование образовательного процесса представляет собой вид профессиональной деятельности преподавателя, в котором определяется будущий процесс и результат целенаправленного развития обучающихся на определенном временном отрезке, например, в рамках отдельной дисциплины. Переформатирование процесса (смена очного обучения на дистанционное) заставляет каждого преподавателя по-новому взглянуть на организацию деятельности своей и студента, перестроить ее, как минимум, на уровне средств деятельности, а именно: методов, приемов, форм работы, технологических способов обучения. Содержание обучения, заданное в рабочих программах дисциплин, также подлежит пересмотру в связи с изменяющимися возможностями получения учебной информации. Проектируемый результат обучения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций,

---

[1] *Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н.* Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 72–81.

[2] Аналитический доклад «Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее». URL: file:///C:/Users/C5DE~1/AppData/Local/Temp/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 13.03.2021).

[3] *Гафуров И. Р., Ибрагимов Г. И., Калимуллин А. М., Алишев Т. Б.* Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101–112.

[4] Аналитический доклад «Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее». URL: file:///C:/Users/C5DE~1/AppData/Local/Temp/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 13.03.2021).

возможно, и не меняется, но способы его диагностики и оценки также трансформируются.

По мнению преподавателей, объем подготовки к отдельному занятию увеличился (75,9 % ответов респондентов) или не изменился (24,1 %). На первый взгляд, это зависит от типа занятия: к лекционному занятию требуется не только текст или презентацию выложить в электронном виде, но и собрать другие материалы (учебные пособия, статьи, ссылки на интернет-ресурсы и т. п.). Для практических или семинарских занятий все задания уже сформулированы в рабочей программе дисциплины, но во многих случаях их пришлось пересматривать. Однако объем подготовительной деятельности к занятиям зависит еще и от профессионализма преподавателя, его ответственности, заинтересованности в результате, владения информационно-коммуникационными технологиями, оснащенности дисциплины учебными материалами, специфики практической деятельности по дисциплине (учебному модулю) и других факторов.

Изменения в рабочую программу дисциплины / практики (РПД / РПП) пришлось вносить в 81,5 % случаев. Эти данные свидетельствуют о существенной перестройке процесса обучения, касающейся содержания обучения и образовательных технологий, а также оценочных средств. Интересной представляется нам дифференциация положительных ответов на вопрос о том, приходится ли вносить изменения в РПД / РПП: «да» – 31,5 %, «содержательно – да, формально – нет» – 27,8 %, «содержательно – нет, формально – да» – 22,2 %. Изменения, вносимые разными преподавателями, носят как содержательный, так и формальный характер.

Что касается взаимодействия со студентами, то оно, по мнению большинства преподавателей (55,6%), сократилось. Действительно, использование интерактивных методов или образовательных технологий, таких как диалог, дискуссия, деловая игра, работа в микрогруппах с последующим обсуждением и т. п., довольно затруднительно организовать в онлайн-режиме, особенно если преподаватель не является специалистом в области информационно-коммуникационных технологий. Тем не менее больше четверти преподавателей (29,6 %) отметили расширение интерактивного контакта со студентами. По поводу механизма обратной связи мнения также разделились. Чуть больше половины преподавателей (53,7 %) считает, что механизм обратной связи ухудшился; 20,4 % – обратная связь улучшилась, остальные 25,9 % – не изменилась. В системе дистанционного обучения Moodle, которой мы пользуемся, есть возможность написать как общие объявления, так и сообщения отдельным студентам, указать на ошибки и предложить переделать работу, ответить на вопросы студентов. Все это позволяет оперативно реагировать и корректировать продвижение студентов в образовательном процессе. Возможно, те преподаватели, которые писали об ухудшении обратной связи, имели в виду, что обратная связь стала разорванной во времени, отсроченной и несинхронизированной.

Однозначно почти все респонденты ответили на вопрос о количестве проверяемых письменных заданий: оно увеличилось (98,1 %). «Меньше говорим, больше пишем!» Действительно, самый первый и простой способ перехода в «дистант» – это замена устных семинаров письменными заданиями студентам. Отсюда и резкий рост объема собственной контрольно-оценочной деятельности преподавателя.

Оценка образовательных результатов студентов стала менее объективной – так считают 64,2 % респондентов. Скорее всего, потому, что мы не можем оценить степень самостоятельности выполняемых работ. Однако 11,3 % преподавателей считают, что оценка стала более объективной, так как оцениваемый образовательный продукт отделен от личности студента, субъективные характеристики не влияют на оценку, тем более, если для контроля используются тесты. Личностное влияние преподавателя на образовательный процесс в целом уменьшается (59,3 % ответов). Увеличение личностного влияния преподавателя отметили 13 % респондентов, которое может быть связано с индивидуализацией взаимодействия со студентами.

Затруднений в дидактической деятельности возникает много (см. рис. 1).

Рис. 1. Ответы преподавателей на вопрос «Какая деятельность вызывает у Вас сейчас наибольшие затруднения?»

Наибольшие затруднения вызывают разработка заданий для промежуточной аттестации (42,6 %), проверка и оценка работ студентов (40,7 %), разработка системы заданий для проведения текущего контроля (38,9 %), организация

практики (37 %), подбор учебного материала для студентов в электронном виде (31,5 %).

Далее рассмотрим, какие «плюсы» и «минусы» при работе в дистанционном режиме в сравнении с обычной очной формой обучения видят сами преподаватели[5].

Первое, что отмечают респонденты как положительное, – это возможность самостоятельного планирования собственного времени, которая выражается, с одной стороны, в отсутствии привязки к расписанию, с другой – в открывшейся возможности участвовать в научно-образовательных мероприятиях в других регионах страны и мира в дистанционном режиме. Преподаватели подчеркивают, что удобный временной режим и гибкий график работы позволяет проверять задания в любое время, самостоятельно планировать рабочий день, обеспечивает бóльшую академическую мобильность. Также и для студентов появилась возможность обучаться в любом месте и в удобное для себя время. Наверное поэтому, теперь, с возвратом к очной форме обучения, студентам все труднее вернуться в аудиторию.

Второй «плюс» дистанционной работы преподаватели почувствовали в повышении активности студентов, улучшении взаимодействия со студентами и мобильности в сети. Преподаватели отмечают, что студенты стали более ответственны в представлении текущих заданий, вероятно, зафиксированные системой сроки их мобилизуют, хотя и не всех; увеличилась пунктуальность студентов заочной формы обучения и процент их «присутствия» на занятиях; возросла активность студентов при выполнении заданий, что положительно сказывается при балльно-рейтинговой системе; некоторые «пассивные» студенты неожиданно проявили себя как интересные, глубокие личности. Очевидно, новый формат работы и взаимодействия вызвал живой интерес студентов, обеспечил комфортные условия для творческого самовыражения обучаемых, что сказалось на их успеваемости.

Третий положительный момент, с точки зрения преподавателей, – это возможность творчества в работе с содержанием учебного материала: разработка и модификация кейсов; вариативность электронного представления учебных материалов; возможность оперативного их обновления; представление бóльшего объема информации, чем на лекции; более четкое структурирование учебного материала (для себя и студентов); переосмысление возможностей работы с информацией; возросла степень обобщения, систематизации, структурирования учебного материала; возможность корректировки и обновления учебных материалов в течение семестра.

Четвертый «плюс» связан с методическим и технологическим самосовершенствованием. Ситуация заставила многих преподавателей срочно овладеть новыми информационно-коммуникационными технологиями и повысить уровень медиаобразования; расширился спектр инструментов для организации обучения и современных технологий проведения занятий. Эта работа по освоению новых для себя методических приемов, конструированию отдельных учебных модулей и проектированию образовательного процесса в целом сопровождалась некоторыми «точками удивления», «открытиями», эмоционально положительно окрашенными и вдохновляющими.

В целом можно сделать вывод, что переход на дистанционный режим работы стимулировал профессиональное саморазвитие преподавателей, способствовал размышлениям о том, как необходимо менять подходы к проектированию и организации образовательного процесса.

В настоящее время в условиях продолжающейся пандемии коронавирусной инфекции дистанционное обучение обеспечивает минимизацию личных контактов с достаточно большой группой людей, проживающих в различных населенных пунктах; позволяет организовать работу со студентами, не имеющими возможности присутствовать в аудитории; сохраняет непрерывность образовательного процесса.

По поводу отрицательных сторон работы в дистанционном формате преподаватели высказались более эмоционально, и «минусов» получилось больше.

Первый большой «минус» – отсутствие живого общения «преподаватель – студент», «преподаватель – преподаватель» и «студент – студент». 48 % респондентов в той или иной степени отмечают недостаточность личных контактов как со студентами, так и с коллегами («катастрофически не хватает живого общения»; «не получаю того, ради чего работаю: удовлетворения / удовольствия от взаимодействия с профессионально ориентированной молодежью»). Взаимодействие становится более обезличенным, непонятна, невидна реакция студента. Обсуждение изучаемых вопросов заменено обменом печатными материалами; «отсроченное» общение менее результативно, гораздо интереснее и полезнее общаться непосредственно глаза в глаза («не получаю морального удовлетворения от общения со студентами»).

Вторая отрицательная сторона дистанционной работы – это техническое обеспечение, вер-

[5] *Муравьева Г. Е.* Плюсы и минусы работы в дистанционном режиме: мнение преподавателей // Наука, образование и культура : сборник научных статей / ответственный редактор А. А. Михайлов. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2021. С. 36–41.

нее, его недостаточность. Преподаватели отмечают, что происходит активная выработка ресурса личной компьютерной техники, перерасход интернет-трафика; технические проблемы сложно, а порой невозможно решить самостоятельно. Как следствие, увеличивается время на подготовку к занятиям, возникает постоянная зависимость от информационных технологий и компьютерной техники. Отсутствие технической поддержки в размещении материалов, амортизация своей техники, увеличение материальных расходов на содержание и поддержку техники – все это отрицательно сказывается, в первую очередь, на эмоциональном и психическом состоянии преподавателей. Проблема технического обеспечения является сильно раздражающим фактором, так как не все преподаватели имеют качественные компьютеры или ноутбуки для работы, Интернет не везде хорошо функционирует, да и расходы, порой значительные, на ремонт техники и интернет-трафик никто не компенсирует.

Третий «минус» связан также с «привязкой» к компьютеру и, как следствие, ухудшением состояния здоровья. Возрастной период абсолютного большинства преподавателей высшей школы – это второй период зрелости (36–60 лет), а также – пожилые люди (61–74 года по классификации ООН). Совершенно естественно, что увеличение длительности работы за компьютером приводит к ухудшению зрения и проблемам с опорно-двигательным аппаратом, в первую очередь, с шейным отделом позвоночника. Необходимо специально продумывать смену видов деятельности для себя, чтобы снизить эти негативные последствия. Преподаватели жалуются также на повышенную утомляемость из-за длительной работы с компьютером. Вред здоровью человека – это, безусловно, серьезный недостаток.

Четвертый негативный момент, отмеченный преподавателями, связан с большими временными затратами на проверку выполненных студентами заданий. Как уже было указано выше, перекос в сторону письменных работ привел к необходимости многократно комментировать однотипные ошибки в работах студентов, к невозможности подробно анализировать их недостатки и достоинства из-за дефицита времени. Особенно много времени тратится на оценку ответов студентов и общение с ними в Интернете, когда студенты вовремя не выполняют задания, приходится многократно к ним возвращаться, и когда перед зачетом или экзаменом нас «накрывает вал» присланных работ. Затратным по времени является также экстренная и полномасштабная перестройка в видах заданий и формах работы со студентами, подготовка и проведение онлайн занятий, письменное комментирование работ студентов.

Пятый «минус» отражает трудности в трансляции учебного материала. Это относится в основном к тем преподавателям, которые заменили занятия в режиме видеоконференций на размещение в Moodle учебных материалов и заданий. Они пишут, что не удается объяснить трудный материал; не все дисциплины и теоретический материал можно перенести в онлайн-содержание; отсутствует эмоциональная окраска при передаче учебной информации и рекомендаций; невозможно в таком режиме формировать практические навыки и умения; сложно донести материал и проверить его понимание; невозможно организовать многие занятия, особенно лабораторные и практические.

Шестой отрицательный момент, связанный с предыдущим, – трудности в организации познавательной деятельности студентов на разных этапах обучения: труднее обеспечить индивидуальный подход, работу в группе; неудобно контролировать реальный прогресс студентов в процессе освоения компетенций (особенно на семинарских и практических занятиях); всегда остается сомнение в самостоятельности выполненных студентами работ, имеет место копирование ответов одних студентов у других; как следствие, снижается объективность оценки освоения компетенций. В итоге студенты не усваивают предмет в должной мере или не усваивают вовсе, снижается качество образования. Кроме того, многие преподаватели указывают на ослабление воспитательного эффекта собственной деятельности в Moodle, вымывание развивающего компонента образования, продолжающуюся формализацию учебного процесса. Те преподаватели, которые попытались в сложившихся условиях максимально индивидуализировать работу со студентами, столкнулись с громадным увеличением учебной нагрузки как в части подготовки к занятию, так и в части проверки и комментирования.

Общая эмоциональная реакция на работу в дистанционном формате у респондентов неоднозначная. Мы выделили три группы ответов: положительная, нейтральная и отрицательная реакция. В частности, первую группу составили такие характеристики, как: интересно, познавательно, положительно, удобно и т.п. Во вторую группу включены ответы: неоднозначно, оптимально, сложно, неожиданно, без особого удовольствия, вынужденно и др. Третью группу составили такие характеристики: напряжение, страх, неудовлетворенность, однообразие, ограниченность, эмоциональное истощение, трудоемко и т. п. Каждый формулировал по три характеристики, причем в некоторых ответах сочета-

ются положительные и отрицательные реакции. Мы считали каждую характеристику отдельно. Общий результат: положительных реакций – 27 %, нейтральных – 27 %, отрицательных – 46 % (рис. 2). Наблюдается перевес в сторону отрицательных сужений. Как и все новое, эта ситуация вызывает, в первую очередь, напряжение, настороженность.

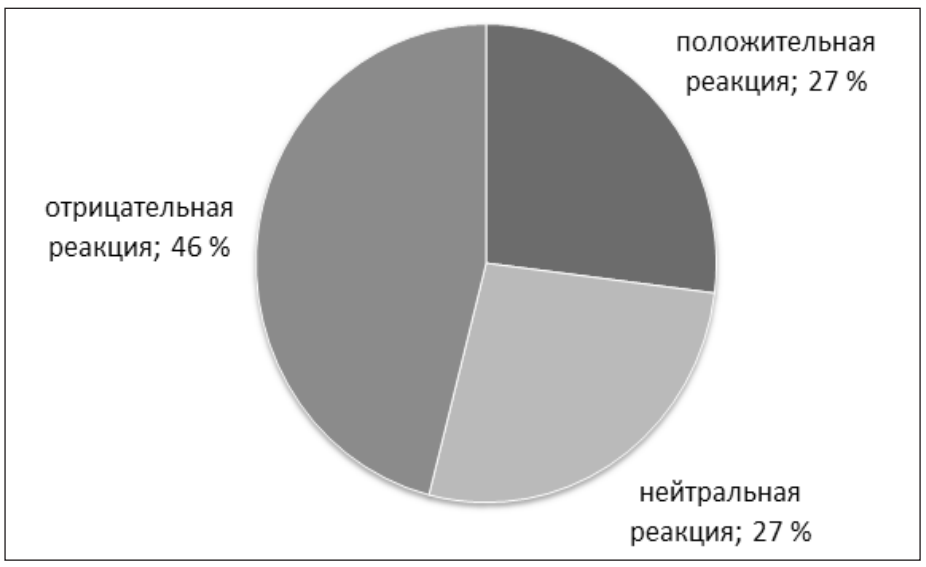


Рис. 2. Эмоциональная реакция преподавателей на полный переход в дистанционный режим работы в период пандемии

Негативное отношение к ситуации перехода в дистанционный режим работы выразилось и в следующих оценках: «Дистанционно педагога не подготовить!», «уничтожение образования», «статус и роли преподавателя и студента социально дискредитированы».

Обсуждение и заключения

Таким образом, можно констатировать, что в настоящее время произошел резкий сдвиг в профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы, обусловленный повсеместным переходом на временный дистанционный режим обучения в период пандемии коронавирусной инфекции. Дидактическая деятельность преподавателя трансформируется следующим образом:

• На этапе дидактического проектирования – усиливается направленность на продумывание видов и способов самостоятельной работы студентов; расширяется вариативность заданий; углубляется дифференциация и индивидуализация обучения;

• На этапе организации дидактического процесса – идет освоение возможностей использования различных онлайн-платформ для реализации дистанционного взаимодействия;

• На этапе дидактического анализа – происходит переоценка своей педагогической компетентности, осознание необходимости переформатирования образовательного процесса на основе смешанного обучения, поиск возможностей для сохранения надлежащего качества образования.

Список использованных источников

1. *Муравьева Г. Е.* Трансформация дидактической деятельности преподавателя высшей школы в условиях перехода на дистанционное обучение // Наука и образование в современном вузе: вектор развития : сб. материалов науч.-практ. конф. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2020. С. 118–120.

2. *Штыхно Д. А., Константинова Л. В., Гагиев Н. Н.* Переход вузов в дистанционный режим в период пандемии: проблемы и возможные риски // Открытое образование. 2020. Т. 24. № 5. С. 72–81.

3. Аналитический доклад «Уроки «Стресс-теста»: вузы в условиях пандемии и после нее». URL: file:///C:/Users/C5DE~1/AppData/Local/Temp/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (дата обращения: 13.03.2021).

4. *Гафуров И. Р., Ибрагимов Г. И., Калимуллин А. М., Алишев Т. Б.* Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101–112.

5. *Муравьева Г. Е.* Плюсы и минусы работы в дистанционном режиме: мнение преподавателей // Наука, образование и культура : сборник научных статей / ответственный редактор А. А. Михайлов. Шуя : Изд-во Шуйского филиала ИвГУ, 2021. С. 36–41.

Поступила 28.04.2021;
принята к публикации 30.04.2021.

Об авторе:
Муравьева Галина Евгеньевна, профессор кафедры педагогики и специального образования Шуйского филиала ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» (155908, Россия, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24), доктор педагогических наук, gemur@mal.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Muravyeva G.Ye. Transformation of the didactic activity of a higher school teacher in the context of the transition to distance learning. *Nauka i obrazovanie v sovremennom vuze: vektor razvitiya: sb. materialov nauch.-prakt. konf.* = Science and education in a modern university: vector of development: collection of articles. materials scientific and practical. conf. Shuya, Publishing house of the Shuya branch of IvGU, 2020. P. 118–120. (In Russ.)

2. Shtykhno D.A., Konstantinova L.V., Gagiev N.N. The transition of universities to remote mode during a pandemic: problems and possible risks. *Otkrytoye obrazovaniye* = Open Education. 2020; 24 (5): 72–81. (In Russ.)

3. Analytical report «Lessons from the» Stress test «: universities in a pandemic and after it». Available at: file:///C:/Users/C5DE~1/AppData/Local/Temp/003_%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4.pdf (accessed 13.03.2021). (In Russ.)

4. Gafurov I.R., Ibragimov G.I., Kalimullin A.M., Alishev T.B. Transformation of education in higher education during a pandemic: pain points. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* = Higher education in Russia. 2020; 29 (10): 101–112. (In Russ.)

5. Muravyeva G.Ye. Pros and cons of working in a distance mode: the opinion of teachers. *Nauka, obrazovanie i kul'tura* = Science, education and culture: Collection of scientific articles. Managing editor A.A. Mikhailov. Shuya, Publishing house of the Shuya branch of IvGU, 2021. P. 36–41. (In Russ.)

Submitted 28.04.2021;
revised 30.04.2021.

About the author:

Galina Ye. Muravyeva, Professor, Department of Pedagogy and Special Education, Ivanovo State University, Shuya branch (24 Kooperativnaya St., Shuya, Ivanovo region, 155908, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), gemur@mal.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 378.14
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_68

Факторы, влияющие на качество онлайн-занятий

Ю. Б. Надточий
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, Россия;
НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, Россия
Yflnjxbq-7e@yandex.ru

Введение: вопрос о качестве занятий (в том числе и онлайн-занятий) является на протяжении длительного времени одним из наиболее актуальных, особенно в связи с направленностью (нацеленностью) на постоянное повышение качества образования. Целью исследования стало определение факторов, влияющих на качество онлайн-занятий (на примере образовательных организаций высшего образования) как одного из элементов качества образования. Соответственно, предмет научной статьи – выявление факторов, влияющих на качество онлайн-занятий.
Материалы и методы: методология исследования построена на совокупности теоретических (анализ, обобщение, систематизация и классификация имеющихся в источниках материалов по факторам, влияющим на качество занятий) и эмпирических (наблюдение, эксперимент, опросы) методов.
Результаты исследования: рассмотрены особенности онлайн-занятий, выделены и описаны группы факторов, влияющих на качество онлайн-занятий, приведены примеры действия определенных факторов и даны некоторые рекомендации по повышению качества проведения онлайн-занятий.
Обсуждение и заключения: по итогам проделанной работы сделан вывод о необходимости постоянного изучения, выявления и мониторинга факторов, влияющих на качество занятий, в том числе проводимых онлайн. Практическая значимость исследования заключается в выявлении наиболее значимых факторов, влияющих на качество занятий с позиции преподавателей и студентов образовательных организаций высшего образования. Оптимальное использование факторов, влияющих на качество образования, позволяет не только повысить качество каждого конкретного занятия, в том числе и онлайн-занятия, но и сделать занятие интересным для студентов, т. е. повысить мотивацию студентов к учебной деятельности.

Ключевые слова: качество занятий, онлайн-занятия, офлайн-занятия, факторы, влияющие на качество, преподаватели, студенты, заинтересованные стороны, образовательные организации, качество образования, компетенции.

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет бюджетных средств по государственному заданию Финуниверситету.

Factors affecting the quality of online classes

Yu. B. Nadtochiy
Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia;
Synergy University Moscow, Russia
Yflnjxbq-7e@yandex.ru

Introduction: the question of the quality of classes (including online classes) has been one of the most pressing issues for a long time, especially in connection with the focus on continuous improvement of the quality of education. Thus, the purpose of the study was to determine the factors that affect the quality of online classes (on the example of educational institutions of higher education) as one of the elements of the quality of education. Accordingly, the subject of the scientific article is to identify the factors that affect the quality of online classes.
Materials and Methods: the research methodology is based on a combination of theoretical (analysis, generalization, systematization and classification of materials available in sources according to factors affecting the quality of classes) and empirical (observation, experiment, surveys) methods.
Results: the features of online classes are considered, groups of factors that affect the quality of online classes are identified and described, examples of the action of certain factors are given, and some recommendations are given to improve the quality of online classes.
Discussion and Conclusions: based on the results of the work done, it was concluded that it is necessary to constantly study, identify and monitor the factors that affect the quality of classes, including those conducted online. The practical significance of the study is to identify the most significant factors that affect the quality of classes from the point of view of teachers and students of educational institutions of higher education. The optimal use of factors that affect the quality of education allows not only to improve the quality of each specific lesson, including online classes, but also to make the lesson interesting for students, i.e. to increase the motivation of students to study.

Key words: quality of classes, online classes, offline classes, factors affecting quality, teachers, students, stakeholders, educational organizations, quality of education, competencies.

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out at the expense of budgetary funds on the Financial University's state order.

Введение

В современном мире термин *качество* находится постоянно на слуху: качество продукции, качество услуг, качество решений, качество жизни, качество образования и т. д. Существует множество его определений с учетом разных сфер его применения. Но в связи со сложностью (многоаспектностью) категории, которую представляет собой качество, с разнообразием позиций, с которых эта категория может рассматриваться, нет единой, унифицированной точки зрения на составляющие его элементы.

Качество образования также складывается из многих совершенно разных составляющих: это и качество проводимых занятий, и качество подготовки персонала образовательной организации (преподавателей, административного персонала и др.), качество подготовки выпускников, студентов, качество используемого оборудования и др. Рассмотрим некоторые подходы к определению структуры качества образования.

Обзор литературы

В подходе С. И. Плаксия [1] составляющие качества образования представлены в виде совокупности таких качеств, как: качество образовательной программы, качество потенциалов (кадрового и научного), задействованных в образовательном процессе, качество студентов (качество подготовленности и их знаний), качество средств образовательного процесса (материально-технической базы, качество учебно-методического обеспечения, качество используемых учебных аудиторий и оборудования и др.), качество образовательной технологии, качество управления в образовательной организации. С точки зрения Э. М. Короткова [2], качество образования рассматривается как комплекс трех групп характеристик образовательного процесса: качество потенциала достижения цели образования, качество процесса образования и качество результата образования. Подход Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова [3] строится на том, что качество образования состоит из таких элементов, как: качество целей, качество условий, качество образовательного процесса и качество конечных результатов. Таким образом, подходы к структуре качества образования в основном строятся на том, что образование рассматривается с трех позиций: как система, как процесс и как результат и зависит от разных факторов и, соответственно, составляю-

щие компоненты качества образования предлагается рассматривать с этих же позиций.

В действующем документе «О рекомендациях парламентских слушаний на тему «О мерах по повышению качества образования в Российской Федерации», утвержденного постановлением Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации от 23 июля 2019 года № 6683-7 ГД говорится, что качество образования «зависит от значительного числа различных факторов, но в первую очередь оно зависит от людей – тех, кто учит, и тех, кто учится. В не меньшей степени качество образования зависит от объема выделяемых ресурсов, эффективности государственного управления, условий воспитания и обучения, способности органов государственного управления консолидировать и эффективно использовать все имеющиеся у государства и общества ресурсы для достижения высокого уровня качества образования»[1].

В целом, исходя из существующих определений, к качеству образования[2] можно подходить с двух ракурсов: 1) с ракурса соответствия требованиям потребителей (в данной ситуации требованиям основных участников образовательного процесса (преподавателей и студентов) и заинтересованных сторон: работодателей, родителей); 2) с ракурса создания оптимальных условий для формирования необходимых компетенций (которые, как правило, определены в основной образовательной программе) для качественного выполнения работы (профессиональных обязанностей).

Материалы и методы

С целью изучения и определения факторов, влияющих на качество онлайн-занятий, было проведено исследование с использованием совокупности теоретических (анализ, обобщение, систематизация и классификация имеющихся в источниках материалов по факторам, влияющим на качество занятий) и эмпирических (наблюдение, эксперимент, опросы) методов.

Качество онлайн-занятий. Область пока малоисследованная. В основном определены критерии оценки качества занятий, но пока мало работ посвящено изучению факторов, влияющих на качество проводимых занятий. Каждая образовательная организация разрабатывает свои критерии. Обычно оценивается содержание и структура занятия, организационные мероприятия, методика его проведения и полученные результаты. При этом анализируется и качество деятельности преподавателя (в том числе и его компетенции). Таким образом, можно выделить три основных компонента для оценки качества занятия: 1) качество процесса занятия; 2) качество условий проведения занятия; 3) качество полученного результата.

Качество любого занятия (онлайн-занятия и офлайн-занятия) – это достижение цели и решение поставленных задач конкретного занятия, входящих в основную цель дисциплины. Контроль и проверка, достигнута ли цель и решены ли задачи занятия, осуществляются классическими способами – ответы на контрольные вопросы в конце занятия (на лекционном занятии) и выполнение практических заданий, решение ситуаций (на практических (семинарских) занятиях). Это показывает, насколько студент ориентируется в изученной проблеме, в обсуждаемом вопросе (теме), насколько запланированные компетенции сформированы у студента (перечень планируемых результатов обучения в рамках компетенций: знать, уметь, владеть), показывает соответствие полученных компетенций определенным в рабочей программе дисциплины индикаторам достижений компетенций. Таким образом, качество онлайн-занятия (как и офлайн-занятия), в первую очередь, оценивается по тому, насколько сформированные компетенции соответствуют запланированным. Само качество онлайн-занятия также складывается из разных компонентов: качество излагаемого / изучаемого материала, качество подготовленных презентаций, качество оборудования и др. На это оказывает влияние много разных факторов, в том числе и учет специфики онлайн-занятий.

Особенности онлайн-занятий. Самая главная особенность онлайн-занятий заключается в их открытости / прозрачности. Видят занятие не только студенты, но и их друзья, родители и другие родственники, другие преподаватели, коллеги, учебно-вспомогательный персонал образовательной организации, административный персонал образовательной организации и т. д. В общем все, у кого есть доступ, ссылка на занятие, а впоследствии этот круг людей расширяется, так как не исключено, что запись занятия может быть выложена в свободном доступе в сети Интернет. В связи с этим к качеству онлайн-занятий предъявляются повышенные требования, и на преподавателя «ложится» еще большая нервно-эмоциональная нагрузка. К тому же оценивается, например, со стороны административного персонала образовательной организации не только соответствие темы и содер-

[1] Постановление Государственной Думы Федерального Собрания РФ от 23 июля 2019 г. № 6683-7 ГД «О рекомендациях парламентских слушаний на тему «О мерах по повышению качества образования в Российской Федерации»» // Электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. URL: https://docs.cntd.ru/document/560764533 (дата обращения: 22.04.2021).

[2] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/ (дата обращения: 22.04.2021).

жания занятия рабочей программе дисциплины и используемые преподавателем методы, приемы и способы, уровень организации занятия и др., но и умение пользоваться разными цифровыми инструментами (причем оценивается это как сведущими людьми, так и совершенно не знакомыми ни с изучаемой темой занятия, ни с педагогическими особенностями преподавательской деятельности). Еще одна особенность онлайн-занятий – их динамичность. Как показывает практика и различные беседы с коллегами, материала для таких занятий приходится готовить больше, чем для офлайн-занятий, иначе упускаешь внимание студентов. Также приходится готовить дополнительный материал / дополнительные задания на случай, если какое-то задание невозможно будет выполнить в силу возникших обстоятельств (в том числе технических неполадок). К особенностям онлайн-занятий можно отнести и необходимость более тщательного контроля деятельности студентов и организации / стимулирования обратной связи от студентов.

Результаты исследования

Условно все факторы, влияющие на качество онлайн-занятия, можно разделить на группы. Прежде всего, это группа внешних и внутренних факторов. Внешние факторы – качество связи, используемая платформа, используемое оборудование для проведения / просмотра занятий. В группе внешних факторов можно рассмотреть и такой фактор, как глобализация – учатся иностранные студенты из разных стран и занятия смотрят и в другой стране, тоже влияет качество связи, используемого оборудования, может даже знание иностранного языка (как для студента, так и для преподавателя) и др. Внутренние факторы – подготовка преподавателя (владение цифровыми компетенциями, цифровая грамотность преподавателя), мотивация к онлайн-занятию и у преподавателей, и у студентов, цифровая грамотность студента, обстановка, в которой проводится занятие, и даже одежда преподавателя (рекомендуемая одежда для онлайн-занятий – однотонная одежда) и др.

В свою очередь, внутренние факторы также условно можно разделить на подгруппы.

Технические факторы – наличие необходимого оборудования (ПК, смартфон, гарнитура и т. д.), интернет-связь, установленные платформы и т. д.

Организационные факторы (группа организационных факторов) – возможности командной работы (исходя из функций образовательной платформы, мастерства преподавателя, возможностей студентов и т. д.), выполнения практических заданий, проведения контрольных работ, обсуждения кейсов, использования деловых игр и т. д. Создание комфортной обстановки для занятия: рабочее место, окружение.

Группа личностных факторов (как у преподавателей, так и у студентов): самочувствие, настроение, настрой на занятие, мотивация к занятию / получению знаний.

Группа профессиональных факторов – это педагогические знания, умения и навыки (ЗУНы), педагогическое мастерство преподавателя (например, умение организовать / стимулировать обратную связь от студентов, владение разными педагогическими методами и приемами и пр.).

Группа психологических факторов – психологическая готовность к проведению / просмотру занятия (преподавателя / студента), налаживание контакта с аудиторией (для более продуктивной работы на занятии). Например, у студентов – это восприятие онлайн-занятия как полноценного занятия, на котором можно получить необходимые ЗУНы.

Рассмотрим некоторые из указанных факторов более подробно.

Например, фактор «создание комфортной обстановки для занятия» может складываться из разных компонентов: это и окружение (как показывает практика работы в онлайн-формате присутствие родственников (младших братьев, сестер, родителей и др.), ремонт в соседней квартире, домашние животные отвлекают внимание не только самого студента, но и присутствующих на занятии, когда студент отвечает и включен микрофон); это и время занятий (опять из опыта работы – влияние часовых поясов: начало занятий в 13.00 по московскому времени, а разница во времени, где живет студент и смотрит занятие, – 7 часов, соответственно, для студента занятия начинаются в 20.00, т. е. поздно вечером, что влияет и на восприятие информации), это и подготовленное рабочее место (часть студентов пассивно «слушают» занятия с помощью смартфона, у них отсутствует возможность выполнить некоторых практические задания преподавателя).

Эти факторы также можно назвать непредвиденными. К их появлению преподаватель должен быть готов (в том числе и психологически).

Все факторы учесть невозможно. На онлайн-занятиях можно отметить высокий уровень зависимости таких занятий от непредвиденных факторов (связь, гарнитура, звук, комфортная обстановка и др.).

Можно выделить как группу положительно действующих факторов (высокая мотивация, настрой на занятие и др.), так и группу отрицательно действующих факторов.

Один из факторов – это отсутствие зрительного контакта на онлайн-занятии. Некоторые

студенты не включают камеру (и не только из-за отсутствия технических возможностей. Используются так называемые «хитрости»: не работает гарнитура или микрофон, камера, чтобы не отвечать на вопросы преподавателя, чтобы не выполнять задание. При таком варианте есть выход – предложить письменно выполнять задания и присылать их на адрес электронной почты преподавателя или писать ответы в чат занятия (опять из практики работы: письменные ответы бывает готовить сложнее, и большинство отказываются от использования такой уловки).

Еще один фактор отрицательного действия – очень низкая доля самостоятельности (самостоятельного выполнения заданий без «помощи» сети Интернет и т. д.) [4]. Выход один: разрабатывать задания, на которые нет ответов в сети Интернет, использовать кейсовые ситуации для обсуждения и т. д. Студенты обычно сначала теряются при выполнении таких заданий, начинают использовать перечисленные выше уловки, так как не хотят самостоятельно думать, но потом осваиваются, и у них появляется интерес именно к таким заданиям для самостоятельного выполнения.

В связи с выявлением факторов, влияющих на качество онлайн-занятий интерес представляют исследования, направленные на изучение отношения студентов к дистанционному обучению (в том числе и к онлайн-занятиям).

По результатам опроса студентов Финуниверситета, проведенного в 2020 г. [5], было выявлено, что среди основных преимуществ как студенты, так и преподаватели обозначили следующие: не тратится время на поездки на транспорте, нет необходимости переходить из одной аудитории в другую, удобство работы с мобильных устройств, выход в Интернет из любого места. Среди недостатков студенты отмечают следующие: больше времени на выполнение домашнего задания, сложности с подключением к нужной группе, проблемы со связью, звуком, изображением, а преподаватели указывают на большие затраты времени на подготовку к занятиям, проверку домашних заданий студентов, сложности с подключением и проблемы со связью. Мнение о преимуществах и недостатках онлайн-занятий постоянно меняется / колеблется: с одной стороны, студенты отмечают большие затраты времени на выполнение заданий, а с другой – экономию времени и средств и удобство работы с мобильных устройств.

По результатам опроса, проведенного в апреле 2021 г. (в опросе приняли участие 322 студента 1–4 курсов РТУ МИРЭА, Университета «Синергия» и Финуниверситета) [6], с целью изучения мотивации к дистанционному обучению, в том числе и к онлайн-занятиям, было выявлено, что получение знаний как мотивирующий фактор отмечают чуть больше трети (36,8 %) участников опроса, примерно столько же (32,7 %) приобретение умений и навыков. Лидирует ответ об экономии времени на проезд до места обучения (65,7 %) как одно из преимуществ дистанционного обучения, на втором месте стоит ответ «комфортность домашней обстановки» (63,5 %) и на третьем – «свободный график обучения» (58,4 %). Отсутствие мотивации к дистанционному обучению отметили 13,2 % опрошенных. Тогда же, в апреле 2021 г., проводился опрос студентов РТУ МИРЭА (использовались уже разные формы обучения, в том числе и смешанное) о предпочитаемой форме обучения [7]. В опросе приняли участие 156 студентов 1–4 курсов. Почти половина из них (47,4 %) предпочитает в данный момент времени дистанционное обучение, чуть меньше респондентов (44,9 %) выбирают смешанную форму обучения, а очная (традиционная) форма обучения импонирует всего лишь 7,1 % (рис. 1).

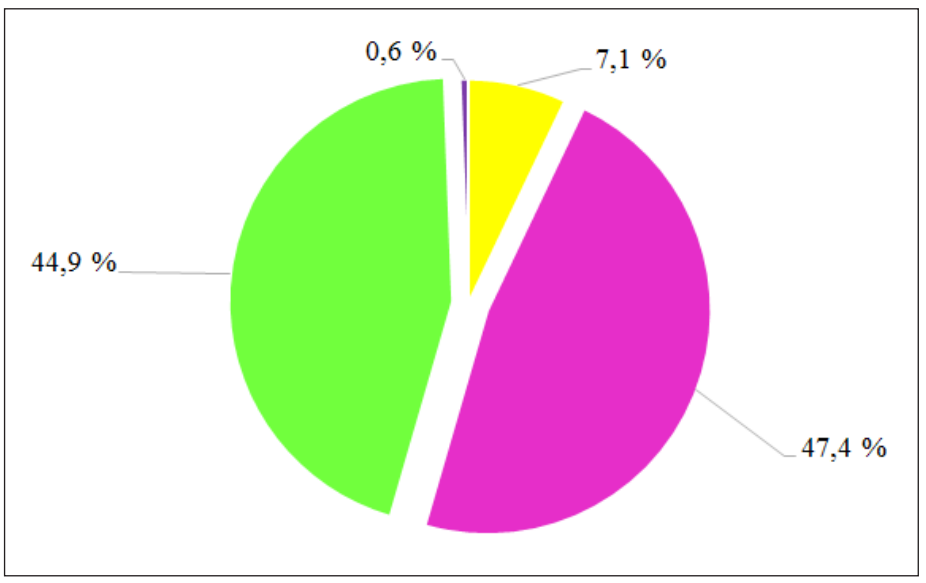


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Какую форму обучения Вы предпочитаете?»

Предпочтение дистанционному обучению отдается еще и в связи с тем, что одним из направлений трансформации современного образования является его непрерывность, а одним из требований к современному работнику – постоянное обучение (самостоятельное дообучение, повышение квалификации, переподготовка и т. д.).

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование показало, что спектр факторов, влияющих на качество онлайн-занятий, достаточно обширный: от простых до масштабных факторов – это и качество презентационного материала (презентации), и качество связи, и качество рабочего места, и даже качество используемой платформы и др. [8]. В целом выделенные группы факторов в основном показывают, насколько имеющиеся в наличии навы-

ки и компетенции преподавателей и студентов позволяют воспользоваться всеми возможностями онлайн-занятия (методы, приемы обучения, образовательная платформа, ее преимущества и недостатки, приемы / формы организации занятий и работы на занятиях и т. д.). Большинство методов, используемых на офлайн-занятиях, можно адаптировать к онлайн-занятию.

Еще раз подчеркнем, что разделение факторов на группы условно, так как все они взаимосвязаны, некоторые факторы могут быть отнесены даже к разным группам.

Динамика проведения онлайн-занятий высокая (материала приходится готовить больше, чем для офлайн-занятий, иначе упускаешь внимание студентов), необходим более тщательный контроль и хорошая организация обратной связи. В связи с этим возникает важный вопрос: как поддерживать внимание студентов, как сохранить внимание на онлайн-занятиях? Можно дать несколько рекомендаций: традиционные (и уже известные всем) рекомендации – это подбор интересного и нужного для будущей профессиональной деятельности материала, обмен опытом. Как показывает практика, хорошо удерживает внимание лекция с запланированными ошибками, так как для их исправления необходимо внимательно слушать преподавателя. Но это, как правило, одно, максимум два занятия по дисциплине (когда опираешься на знания, уже полученные на других дисциплинах).

В качестве инновационных методов можно назвать некоторые экспериментальные методы, используемые при обучении. Например, использование музыки Моцарта (снимает стресс, развивает интеллектуальные способности, обладает лечебным действием и т. д.) во время выполнения практического (несложного) задания. Студентам было предложено апробировать такой способ выполнения задания, они выразили интерес, и в результате положительно оценили такое «инновационное» выполнение задания.

В итоге по результатам проведенного исследования можно сказать, что в связи с высокой долей субъективности (в зависимости от предпочтений, от значимости факторов, которую определяет каждая конкретная сторона: преподаватель, студент) для каждого участника образовательного процесса будет свой набор таких факторов. В зависимости от индивидуальных особенностей конкретного преподавателя или студента в группы этих уже перечисленных факторов возможно добавятся еще какие-нибудь факторы.

Можно перечислить все возможные существующие факторы, оказывающие влияние на качество онлайн-занятий, хотя они постоянно в связи с новыми условиями, с появлением новых трендов и т. д. будут добавляться / расширяться / корректироваться, но все равно выбор их конкретного «меню» будет зависеть от конкретного человека, например, от его представлений о комфортной обстановке (для одного комфортная обстановка – это лежа на диване с тарелкой бутербродов смотреть занятие по смартфону, а для другого – сидя за ПК принимать активное участие в занятии, внимательно слушая, впитывая и анализируя получаемую информацию). Поэтому качество онлайн-занятия и, соответственно, факторы, лучше рассматривать с разных сторон: со стороны преподавателя, студента, работодателя, родителей и т. д.

Список использованных источников

1. *Плаксий С. И.* Высшее образование: вызовы и ответы. М. : Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2014. 604 с.

2. *Коротков Э. М.* Управление качеством образования : учебное пособие для вузов. М. : Академический Проект, 2007. 320 с.

3. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. М. : Академия, 2007. 384 с.

4. *Тимошкина Н. А.* Роль самостоятельной работы в процессе адаптации студентов к обучению в высших учебных заведениях // Инновационный потенциал довузовского образования как фактор повышения эффективности и качества подготовки абитуриентов. Региональная научно-практическая конференция. Волгоград, 2008. С. 54–56.

5. *Кувшинова Е. Е.* Дистанционное обучение в условиях кризиса 2020 (на примере Финансового университета при Правительства РФ) // Современное педагогическое образование. 2020. № 4. С. 8–15.

6. *Nadtochiy Yu. B.* Sociocultural Factors Influencing the Quality of Distance Learning // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 1st International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2021), 2021. Vol. 555. P. 8–16.

7. *Суров Д. Н.* Опыт реализации смешанного обучения в образовательной организации // Инновационные направления интеграции науки, образования и производства: сборник тезисов докладов участников II Международной научно-практической конференции (Керчь, 19–23 мая 2021 г.) / под общ. ред. Е. П. Масюткина ; Керч. гос. мор. технол. ун-т ; Кубанский гос. технол ун-т; Донецкий нац. ун-т экономики и торговли им. М. Туган-Барановского, Луганский гос. пед. ун-т. Керчь : КГМТУ, 2021. С. 734–736. URL: www.kgmtu.ru/documents/nauka/Sbornik_Tezisov_May_Kerch_2021.pdf (дата обращения: 30.04.2021).

8. *Надточий Ю. Б.* Обеспечение качества образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования : монография. М. : Дашков и К°, 2021. 157 с.

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторе:

Надточий Юлия Борисовна, доцент, департамент правового регулирования экономической деятельности, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (125993, Россия, г. Москва, Ленинградский проспект, 49); кафедра государственного и муниципального управления, Университет Синергия (125190, Россия, г. Москва, Ленинградский проспект, 80), кандидат педагогических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8880-4131, Yflnjxbq-7e@yandex.ru.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Plaksiy S.I. Higher education: challenges and answers. Moscow, 2014. 604 p. (in Russ.)

2. Korotkov E.M. Quality management of education: a textbook for universities. Moscow, Academic Project, 2007. 320 p. (in Russ.)

3. Management of educational systems: a textbook / T.I. Shamova, T.M. Davydenko, G.N. Shibanova; ed. by T.I. Shamova. Moscow, Academy, 2007. 384 p. (in Russ.)

4. Timoshkina N.A. The role of independent work in the process of adaptation of students to training in higher educational institutions. *Innovacionnyj potencial dovuzovskogo obrazovaniya kak faktor povysheniya effektivnosti i kachestva podgotovki abiturientov. Regional'naya nauchno-prakticheskaya konferenciya* = Innovative potential of pre-university education as a factor in improving the efficiency and quality of training of applicants. Regional scientific and Practical conference. Volgograd, 2008. P. 54–56. (in Russ.)

5. Kuvshinova E.E. Distance learning in the conditions of the crisis of 2020 (on the example of the Financial University under the Government of the Russian Federation). *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* = Modern pedagogical education. 2020; 4: 8–15. (in Russ.)

6. Nadtochiy Yu.B. Sociocultural Factors Influencing the Quality of Distance Learning. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 1st International Conference on Education: Current Issues and Digital Technologies (ICECIDT 2021)*. 2021; 555 8 (16).

7. Surov D.N. Experience of implementation of mixed learning in educational organizations. *Innovacionnye napravleniya integracii nauki, obrazovaniya i proizvodstva: sbornik tezisov dokladov uchastnikov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii (Kerch', 19–23 maya 2021 g.)* = Innovative directions of integration of science, education and production: collection of abstracts of reports of participants of the II International Scientific and Practical Conference (Kerch, May 19–23, 2021). The general editorship E.P. Masyutkin; Kerch State Marine Technol. un-t; Kuban State Technol Un-t; Donetsk National University. M. Tugan-Baranovsky University of Economics and Trade, Luhansk State Pedagogical University. Kerch, KSMTU, 2021. P. 734–736. Available at: www.kgmtu.ru/documents/nauka/Sbornik_Tezisov_May_Kerch_2021.pdf (accessed 30.04.2021). (in Russ.)

8. Nadtochiy Yu.B. Ensuring the quality of the educational process in educational organizations of higher education: monograph. Moscow, Dashkov and Co., 2021. 157 p. (in Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the author:

Yulia B. Nadtochiy, Associate Professor, Department of Legal Regulation of Economic Activity, Financial University under the Government of the Russian Federation (49 Leningradsky Pr., Moscow, 125993, Russia); Department of State and Municipal Management, Synergy University (80 Leningradsky Pr., Moscow, 125190, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: http://orcid.org/0000-0001-8880-4131, Yflnjxbq-7e@yandex.ru.

The author has read and approved
the final manuscript.

УДК 78: 378(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_75

Формирование готовности студентов к раскрытию музыкального образа (в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний»)

Л. Г. Паршина*, Л. П. Карпушина
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**L.G.Parshina@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается проблема подготовки студентов-музыкантов педагогических вузов к раскрытию музыкального образа, выявляются пути формирования их готовности к раскрытию музыкального образа на одной из важных дисциплин музыкально-теоретического цикла – «Основы музыкально-теоретических знаний».
Материалы и методы: в исследовании использовался комплекс эвристических и теоретических методов: анализ научно-методической литературы, обобщающая абстракция, педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент, тестирование.
Результаты исследования: в процессе исследования были выявлены и апробированы педагогические условия, способствующие формированию готовности студентов к раскрытию музыкального образа. К ним относятся: выявление художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств музыкальных произведений; формирование интереса и личностно-ценностного отношения студентов к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающим при воплощении композитором музыкального образа; внедрение научно-методических принципов (принципы целостности, активизации интонационно-слухового анализа, личностно-творческой направленности на замысел композитора, исполнительской интерпретации) и методов (целостного анализа, интонационно-слухового анализа, творческой интерпретации, моделирования художественно-творческих процессов), способствующих эффективному процессу формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа (в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний»).
Обсуждение и заключения: выявленные и апробированные педагогические условия, направленные на максимальную подготовку студентов к раскрытию музыкального образа в процессе исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности, обогащают современную образовательную практику высшего музыкально-педагогического образования новыми идеями и подходами к решению поставленных задач, предусматривая единство теоретической готовности и практической способности студентов-музыкантов к осуществлению педагогической, творческой, исполнительской и музыкально-слуховой деятельности на основе музыкального анализа.

Ключевые слова: раскрытие музыкального образа, формирование готовности студентов, музыкальное образование, педагогические условия, педагог-музыкант.

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева и Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева) по теме «Методические аспекты формирования профессиональных компетенций студентов на дисциплинах музыкально-теоретического цикла».

Formation of students' readiness to reveal the musical image (within the framework of the discipline «Fundamentals of Musical and Theoretical Knowledge»)

L. G. Parshina*, L. P. Karpushina
Mordovian State Pedagogical university, Saransk, Russia
**L.G.Parshina@yandex.ru*

Introduction: the article considers the problem of training students-musicians of pedagogical universities to reveal the musical image, as well as the way of forming their readiness to reveal the musical image in one of the important disciplines of the musical and theoretical cycle – «Fundamentals of musical and theoretical knowledge.»
Materials and Methods: the study used a complex of heuristic and theoretical methods: analysis of scientific and methodological literature, generalizing abstraction, pedagogical observation, questionnaires, pedagogical experiment, testing.

Results: during the study, pedagogical conditions were identified and tested, contributing to the formation of students' readiness to reveal the musical image. These include: the identification of artistic and informative norms of musical and linguistic means of musical works; formation of interest and personal-value attitude of students to genre and style aspects of consideration of a musical work as fundamental when the composer embodies a musical image; introduction of scientific and methodological principles (integrity principle; principle of activation of intonation-auditory analysis; the principle of personal and creative focus on the composer's idea; executive interpretation) and methods (holistic analysis; intonation-auditory analysis; creative interpretation; modeling of artistic and creative processes), which contribute to the effective process of forming the readiness of students to reveal a musical image (within the framework of the discipline «Fundamentals of Musical and Theoretical Knowledge»).
Discussion and Conclusions: the identified and tested pedagogical conditions aimed at maximizing the preparation of students for the disclosure of the musical image in the process of performing, creative and musical-auditory activities, enrich the modern educational practice of higher music-pedagogical education with new ideas and approaches to solving the assigned tasks, providing for the unity of theoretical readiness and practical the ability of students-musicians to carry out pedagogical, creative, performing and musical-auditory activities based on musical analysis.

Key words: revealing the musical image, formation of students readiness, music education, pedagogical conditions, teacher-musician.

Acknowledgements: the article was prepared based on the results of research carried out as part of a grant for research work on priority areas of scientific activity of partner universities in network interaction (South Ural State University of Humanities and Pedagogical Sciences and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Development of scientific and educational support for the course» Fundamentals of musical and theoretical knowledge».

Введение

Музыкальный образ присущ любому музыкальному произведению, воплощающему идейно-художественный замысел композитора, так как он относится к всеобщей категории художественного творчества, являющейся формой истолкования и освоения окружающей действительности с позиции определенного эстетического идеала. Вместе с тем музыкальный образ является центральной структурной единицей триады «композитор – исполнитель – слушатель» и представляет собой особую субъективную форму отражения объективной действительности в совокупности идейно-эмоционального содержания, а также явление, творчески воспроизведенное в музыкальном произведении. Таким образом, понятие *музыкальный образ* имеет двойственное значение – как мыслительная модель действительности и как результат ее восприятия и воплощения в интонационной форме.

Содержание музыкального образа определяется с помощью ассоциативных образов-представлений, заложенных в темповых, ритмических, динамических, тембровых, регистровых закономерностях музыкального произведения и закодированных в семантике музыкальной композиции с помощью нотного текста, который становится художественным произведением в реальном звуковом воплощении в процессе музыкально-исполнительской деятельности. Исполнитель расшифровывает нотный текст музыкального произведения, который представляет собой визуальное выражение структуры, архитектоники музыкального произведения, кодирующее с помощью графических знаков (нот, ключей, знаков альтерации, динамических оттенков, темповых обозначений и т. д.) музыкальный образ и авторский замысел. При этом знак, как указывает О. В. Голощапова, является минимальной частицей музыкального образа[1] [1]. Т. И. Карнаухова, рассматривая теоретические аспекты исполнительской интерпретации музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта, отмечает, что на практике нередко возникают различные проблемы, требующие теоретического осмысления процесса формирования умений исполнительской интерпретации музыкального образа у студентов музыкальных факультетов [2].

Для студентов-музыкантов педагогических вузов умение раскрыть музыкальный образ, заложенный композитором в музыкальном произведении, творчески интерпретировать его в процессе исполнительской деятельности и будущей профессионально-педагогической деятельности, имеет первостепенное значение. В. А. Варданян, И. В. Хомякова, И. О. Зобова считают, что студенты должны быть готовы к созданию художе-

[1] *Голощапова О. В.* Обнаружение смыслового содержания художественного произведения и создание педагогических ситуаций для постижения музыкального образа // Образование и саморазвитие. 2012. № 6 (34). С. 143.

ственного образа, подразумевая «состояние, при котором все сделано для того, чтобы художник мог приступить к творческой деятельности»[2] [3]. Г. Р. Тараева утверждает, что при изучении семантики музыкального языка важно четко разграничивать категории значения, смысла, символа и содержания [4]. Сложная природа многозначных смыслов музыкального языка определяет систему образной символики и позволяет распознавать различные оттенки музыкального образа. Именно анализ и осмысление музыкально-языковых средств являются механизмом распознавания смыслов и многообразия моделей «семантических формул музыкального языка в музыкальных текстах разных эпох и стилей» [4; 5]. Поэтому дисциплина «Основы музыкально-теоретических знаний», направленная на обеспечение качества музыкально-познавательной и культурно-просветительской деятельности студентов на основе анализа и норм музыкально-языковых средств, является значимой для формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа.

Однако нами обнаружено, что в настоящее время отсутствуют научно-обоснованные педагогические условия, позволяющие максимально подготовить студентов к раскрытию музыкального образа в процессе исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности.

Обзор литературы

В научной литературе философами, психологами, искусствоведами, педагогами достаточно глубоко и всесторонне рассматривается художественный образ в рамках философских положений о сущности искусства, о природе и свободе художественного творчества, о духовном и творческом развитии личности (Н. А. Бердяев, Л. Н. Выготский, П. Я. Гальперин, И. А. Ильин, А. Ф. Лосев, Н. И. Киященко, В. Г. Ражников, В. С. Соловьев, Б. М. Теплов, П. А. Флоренский, Д. Г. Эльконин и др.); в аспекте художественного восприятия (Д. Б. Богоявленская, Д. Б. Кабалевский, Н. И. Киященко, А. А. Мелик-Пашаев и др.).

Раскрытие музыкального образа невозможно без сложнейших психологических процессов, основанных на музыкальном восприятии, воображении, памяти и музыкальном мышлении, формирование которых имеет существенное значение для дальнейшей музыкальной деятельности. Это сложный процесс чувственно-эмоционального выражения мыслей при восприятии музыкального произведения, который должен быть основан не только на реальности существующего мира, мировосприятия, жизненной позиции или воображения студентов, но и их собственных чувственно-эмоциональных состояний, видений, грез, мечтаний, стремлений или надежд, основанных на музыкально-исторических и музыкально-теоретических концепциях и закономерностях музыкального искусства.

И. С. Кобозева и Н. Д. Щерботаева отмечают, что формирование умений работы с информацией, ее осмысление и преобразование являются важным педагогическим аспектом развития мышления[3] [6]. В. А. Морозов в процессе интерпретации музыкального произведения выделяет несколько уровней восприятия и истолкования содержания музыки – «авторское», «исполнительское» и «слушательское»[4] [7].

Особую роль в музыкально-образовательном процессе имеет музыкально-теоретическая подготовка студентов-музыкантов – будущих педагогов-музыкантов, деятельность которых связана с исполнением, интерпретацией, анализом, углублением в эмоциональную сферу музыкальных произведений с целью раскрытия их музыкального образа. Раскрытие музыкального образа должно быть основано на мировосприятии, жизненной позиции, собственных чувственно-эмоциональных состояний, музыкально-исторических и музыкально-теоретических концепциях и закономерностях музыкального искусства. Этим обусловлена актуальность исследования и поиск эффективных путей формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний».

Таким образом, нами обнаружено противоречие между необходимостью раскрытия музыкального образа в процессе исполнительской, творческой, музыкально-слуховой и будущей педагогической деятельностью и недостаточной готовностью студентов к раскрытию музыкального образа, позволяющей выстраивать свою деятельность на основе знания художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств; мировоззренческого интереса и личностно-ценностного отношения к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающим при воплощении композитором музыкального образа и предметного содержания музыки. Данное противоречие указывает на актуальность пробле-

[2] *Варданян В. А., Хомякова И. В., Зобова И. О.* Формирование готовности обучающихся к созданию художественного образа в процессе выполнения сюжетно-тематической композиции // Перспективы науки и образования. 2020. № 4. С. 288.

[3] *Кобозева И. С., Щерботаева Н. Д.* Критическое мышление в музыкально-педагогическом образовании // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 76.

[4] *Морозов В. А.* Значение художественного образа в интерпретации музыкального произведения // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2017. № 3 (11). С. 17.

мы исследования, которая заключается в поиске и определении эффективных педагогических условий формирования готовности обучающихся студентов к раскрытию музыкального образа в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний».

Материалы и методы

Материалом для исследования стали данные опытно-экспериментальной работы, полученные на базе Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, в рамках которой были апробированы педагогические условия формирования готовности студентов к раскрытию художественного образа. В исследовании приняли участие 48 студентов. Дважды был проведен замер уровня сформированности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа. Для выявления уровня готовности студентов к раскрытию музыкального образа был подобран диагностический инструментарий на основе анализа результатов ряда исследований [8–11].

Уровень сформированности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа проверялся с помощью: тестирования (проверка знаний ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных, жанровых закономерностей построения музыкальных произведений разных эпох и стилей), наблюдения за творческим процессом (активное включение в процесс накопления и реализации творческого опыта; умение воплотить выразительный музыкальный образ; яркое метафорическое выражение передачи чувств и мыслей в определении музыкального образа), опроса и анкетирования (умение обнаруживать собственные погрешности, находить оптимальные решения в исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности).

Результаты исследования

Готовность студентов к раскрытию музыкального образа обнаруживается в совокупности знаний, умений, интересов, потребностей, способностей и профессиональных качеств личности, позволяющих выстраивать свою деятельность на основе знания художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств музыкальных произведений; мировоззренческого интереса и личностно-ценностного отношения к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающим при воплощении композитором музыкального образа и предметного содержания музыки.

Смысловым «ядром» готовности студентов к раскрытию музыкального образа выступает активное включение интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных структур личности студентов в определении авторского замысла, выявления стилевого и жанрового своеобразия музыкального произведения, его ярких музыкально-языковых средств и интонационно-смысловых оборотов. В процессе исследования были выделены следующие компоненты готовности:

1. *Когнитивный* (основан на знаниях художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств музыкальных произведений, интонационно-смыслового значения элементов музыкального языка, логически-смыслового значения интонации, семантического смысла интонем, жанров-стилевых особенностей строения музыкальных произведений).

2. *Деятельностный* (включает владение навыками и умениями воплощения выразительного музыкального образа в процессе исполнительской интерпретации и творческой деятельности).

3. *Мотивационный* (выражается в профессиональной самодиагностике: в умении обнаруживать собственные погрешности, находить оптимальные решения в исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности).

Дважды был проведен замер уровня сформированности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа. Уровень сформированности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа проверялся с помощью:

– тестирования (когнитивный компонент): проверка знаний ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных, жанровых закономерностей построения музыкальных произведений разных эпох и стилей);

– наблюдения за творческим процессом (деятельностный компонент): активное включение в процесс накопления и реализации творческого опыта; умение воплотить выразительный музыкальный образ; яркое метафорическое выражение передачи чувств и мыслей в определении музыкального образа);

– опроса и анкетирования (мотивационный компонент): умение обнаруживать собственные погрешности, находить оптимальные решения в исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности).

Математическая обработка полученных результатов позволила оценить наиболее характерные направления сдвига выбранных показателей в исследуемой группе.

В процессе тестирования выявлялся уровень знания ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных, жанровых закономерностей построения музыкальных произведений разных эпох и стилей.

Деятельностный компонент оценивался в процессе наблюдения по следующим параметрам:

– активное включение интеллектуальных, эмоциональных, волевых и мотивационных качеств личности студентов в процесс накопления и реализации творческого опыта трактовки музыкального образа в аспекте исторических, стилевых и индивидуальных особенностей композитора;

– умение воплотить выразительный музыкальный образ в процессе исполнительской интерпретации и творческой деятельности, проиллюстрировать определение музыкально-языковых средств собственным выразительным инструментальным исполнением, творчески интерпретировать музыкальное произведение;

– выразительное вокальное и инструментальное исполнение, яркое метафорическое выражение передачи чувств и мыслей в определении музыкального образа в процессе музыкально-слуховой деятельности.

Опрос и анкетирование были направлены на выявление умений обнаруживать собственные погрешности, находить оптимальные решения в исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности.

Проведенный анализ эмпирических данных показывает, что значительное количество студентов имеет средний и низкий уровень готовности студентов к раскрытию музыкального образа и лишь небольшая часть испытуемых имеет высокий уровень сформированности изучаемого свойства. Данные представлены в диаграмме на рисунке 1.

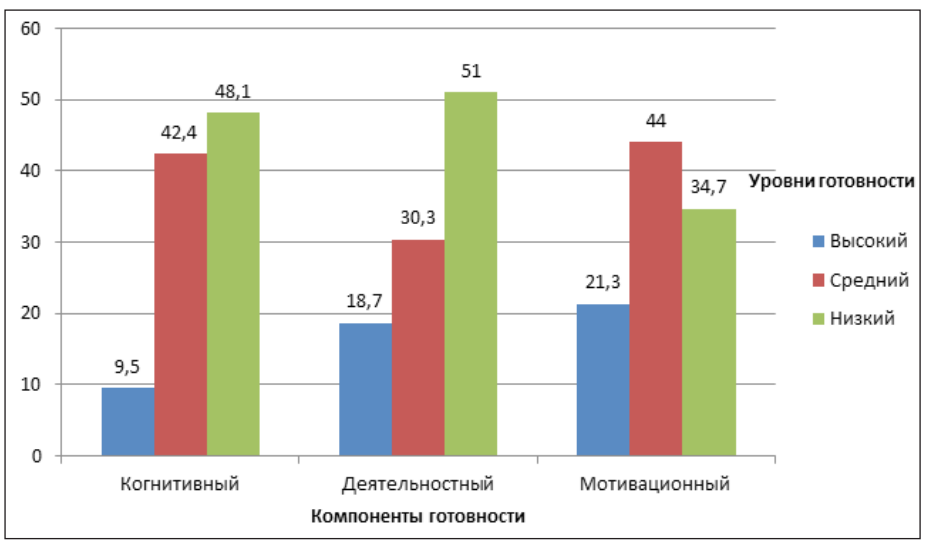


Рис. 1. Данные оценки сформированности готовности студентов к раскрытию музыкального образа на констатирующем этапе

Полученные результаты стимулировали разработку и внедрение в образовательную практику дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний» педагогических условий, способствующих формированию готовности студентов к раскрытию музыкального образа.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе (ЭГ) были апробированы педагогические условия. Нами выделены следующие педагогические условия:

– выявление художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств музыкальных произведений, составляющих основу программного репертуара по дисциплинам «Музыкально-инструментальная подготовка», «Вокальная подготовка» через призму воплощения музыкального образа как феномена идейного замысла композитора;

– формирование интереса и личностно-ценностного отношения студентов к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающим при воплощении композитором музыкального образа;

– внедрение научно-методических принципов и методов, способствующих эффективному процессу формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа (в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний»).

В рамках научно-исследовательской группы организовывались дискуссионные площадки, где публично обсуждались нормы музыкально-языковых средств музыкальных произведений, составляющих основу программного репертуара по дисциплинам «Музыкально-инструментальная подготовка», «Вокальная подготовка» через призму воплощения музыкального образа как феномена идейного замысла композитора; осуществлялось знакомство с особенностями создания музыкального образа в творчестве композиторов-классиков (Й. Гайдн, В. А. Моцарт, Л. Бетховен), романтиков (ранних – К. М. Вебер, Ф. Шуберт; средних – Ф. Шопен, Р. Шуман, Ф. Мендельсон; поздних – Ф. Лист, В. Вагнер, Г. Берлиоз), импрессионистов (К. Дебюсси).

Формирование интереса и личностно-ценностного отношения студентов к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающих при воплощении композитором музыкального образа реализовывалось в процессе создания атмосферы творческого поиска, при котором студенты совместно с педагогом изучали универсальные средства яркого и выразительного музыкального образа. Студенты знакомились с инвариантом музыкальных интонаций – интонемами, небольшими отрезками речевой мелодии, имеющими относительно закрепленный семантический смысл; обсуждали историко-культурные закономерности композиторского письма.

В рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний» были внедрены научно-педагогические принципы и методы, способствующие эффективному процессу формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа, которые основаны на интонационной природе музыкального искусства, особенностях исполнительского искусства и атмосфере творческого взаимодействия преподавателя и студентов.

В соответствии с поставленными задачами выделены следующие педагогические принципы: принцип целостности системы ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных функциональных связей музыкального произведения; принцип активизации интонационно-слухового анализа; принцип личностно-творческой направленности на замысел композитора; принцип исполнительской интерпретации.

Принцип целостности (иначе принцип упорядоченности) системы ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных функциональных связей музыкального произведения имеет особое значение в достижении единства в восприятии музыкального образа.

Принцип активизации интонационно-слухового анализа направлен на выявление, запоминание и метафорическое выражение передачи чувств и мыслей в определении смыслового содержания музыки и ее элементов.

Принцип личностно-творческой направленности на замысел композитора связан с обращением и постижением идейно-содержательной сущности исторической эпохи, когда было произведение создано и исторических событий, которые, возможно, повлияли на его создание; особенностей соответствия национальной художественной школе, индивидуальному композиторскому стилю, жанру и структурным закономерностям конкретной форме музыкального произведения; уникальности и неповторимости духовного содержания отдельно взятого музыкального произведения.

Принцип исполнительской интерпретации связан с умением увидеть и передать тончайшие оттенки интонационных оборотов и этапы развития музыкального образа.

Ведущими методами решения поставленной проблемы стали: метод целостного анализа, метод интонационно-слухового анализа; метод творческой интерпретации; метод моделирования художественно-творческих процессов.

Метод целостного анализа разработан В. А. Цуккерман и наиболее полно охватывает всестороннее рассмотрение музыкального произведения в совокупности его структурно-композиционных закономерностей построения во взаимодействии со всеми элементами музыкальной речи, на основе которых дается точная характеристика образной сферы музыкального произведения. Индивидуальное своеобразие отдельно взятых средств музыкальной выразительности позволяет раскрыть тончайшие оттенки музыкального образа.

Метод интонационно-слухового анализа направлен на формирование слуховых представлений, позволяющих воспроизводить образы интонаций, попевок, аккордов, интонационных моделей, тембров, ритмических формул, сформированных на основании классической музыкальной культуры, которые могут возникнуть при желании у человека, в процессе восстановления из «кладовой памяти» [12; 13].

Метод творческой интерпретации – специфически образное средство выражения творческого замысла, вовлекающее в процесс поиска исполнительской концепции, в основе которой лежит переработка бесконечно разнообразных форм окружающей действительности в семантике музыкального языка.

Метод моделирования художественно-творческих процессов заключается в способности прочтения нотного текста на основе использования «кладовой памяти», созданной в процессе собственных ощущений, психологических установок и связанных с внутренним переживанием интонационных комплексов. Метод призван формировать готовность использовать художественные приемы в процессе исполнительской, творческой, музыкально-слуховой и будущей педагогической деятельности.

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы включал повторное *тестирование*, направленное на определение знаний ладовых, метро-ритмических, гармонических, динамических, структурных, жанровых закономерностей построения музыкальных произведений разных эпох и стилей; *наблюдение* за творческим процессом, определяющее активное включение студентов в процесс накопления и реализации творческого опыта, умения воплотить выразительный музыкальный образ и дать яркое метафорическое выражение своим чувствам и мыслям в определении музыкального образа; *опрос* и *анкетирование*, позволяющие проверить умение обнаруживать собственные погрешности и находить оптимальные решения в исполнительской, творческой и музыкально-слуховой деятельности.

Результаты контрольного этапа показали положительную динамику уровня сформированности всех компонентов готовности студентов экспериментальной группы (ЭГ) к раскрытию музыкального образа по сравнению с

данными констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы. Данные констатирующего и контрольного этапов внесены в таблицу 1.

Таблица 1

Динамика сформированности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа

Компонент	Этап	Уровень готовности (%)		
		высокий	средний	низкий
Когнитивный	констатирующий	9,5	42,4	48,1
	контрольный	58,4	29,9	11,7
Деятельностный	констатирующий	18,7	30,3	51
	контрольный	52,5	39,1	8,4
Мотивационный	констатирующий	21,3	44	34,7
	контрольный	53,4	47,6	0

Сравнительный анализ обнаружил достоверный сдвиг при оценке изменений высокого и низкого показателей готовности студентов к раскрытию музыкального образа. Конечный уровень высокого показателя стал выше по когнитивному компоненту на 84 %, по деятельностному – на 64 %, по мотивационному – на 60 %, а низкий показатель стал на контрольном этапе значительно ниже.

Проверка результативности формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа показала эффективность внедрения педагогических условий в практику преподавания дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний».

Обсуждение и заключения

Теоретико-методологическая значимость исследования заключается в обосновании педагогических условий и предложенной методике формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа. Результаты исследования способствуют преодолению противоречия между необходимостью раскрытия музыкального образа в процессе исполнительской, творческой, музыкально-слуховой и будущей педагогической деятельности и недостаточной готовностью студентов выстраивать свою деятельность на основе знания художественно-содержательных норм музыкально-языковых средств музыкальных произведений; мировоззренческого интереса и личностно-ценностного отношения к жанровым и стилевым аспектам рассмотрения музыкального произведения как основополагающим при воплощении композитором музыкального образа и предметного содержания музыки.

Разработанные в процессе исследования педагогические условия формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа в рамках дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний» обогащают образовательную практику и методику высшего музыкально-педагогического образования.

Таким образом, музыкальный образ в музыкальном искусстве является сложным феноменом, выступающим основной категорией создания и восприятия музыкального произведения. Музыкальные образы, заложенные в произведениях музыкального искусства, обеспечивают диалог композитора и исполнителя, композитора и слушателя, исполнителя и слушателя, передавая информацию о художественных ценностях конкретной эпохи, особенностях индивидуального композиторского стиля, а также идейный замысел и содержание музыкального произведения. Способность к раскрытию музыкального образа произведения является важной составляющей профессиональной компетенции студентов-музыкантов.

В результате исследования конкретизированы результаты научного поиска: дифференцированы особенности компонентов готовности студентов к раскрытию музыкального образа; выявлены и апробированы педагогические условия, способствующие эффективности формирования готовности студентов к раскрытию музыкального образа. Полученные результаты позволяют обогатить современную практику преподавания дисциплины «Основы музыкально-теоретических знаний и методику высшего музыкально-педагогического образования новыми идеями и подходами к решению поставленных задач.

Список использованных источников

1. *Голощапова О. В.* Обнаружение смыслового содержания художественного произведения и создание педагогических ситуаций для постижения музыкального образа // Образование и саморазвитие. 2012. № 6 (34). С. 140–147.

2. *Карнаухова Т. И.* Теоретические аспекты исполнительской интерпретации музыкального образа в процессе подготовки педагога-музыканта // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2009. № 2. С. 397–401.

3. *Варданян В. А., Хомякова И. В., Зобова И. О.* Формирование готовности обучающихся к созданию художественного образа в процессе выполнения сюжетно-тематической композиции // Перспективы науки и образования 2020. № 4. С. 283–289.

4. *Тараева Г. Р.* Семантика музыкального языка: конвенции, традиции, интерпретации : автореф. дис. … д-ра искусствоведения. Ростов-на-Дону, 2013. 46 с.

5. *Тараева Г. Р.* Исполнительская интерпретация в контексте интонационно-речевых регламентов / Южно-Российский музыкальный альманах. 2020. № 2 (39). С. 128–135.

6. *Кобозева И. С., Щербатаева Н. Д.* Критическое мышление в музыкально-педагогическом образовании // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 3 (35). С. 73–82.

7. *Морозов В. А.* Значение художественного образа в интерпретации музыкального произведения // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2017. № 3 (11). С. 13–19.

8. *Vardanyan Y. V., Vdovina N. A., Kondratyeva N. P., Sergunina S. V., Fadeeva O. V.* Characteristics of monitoring of practice-oriented competences of future educational psychologist in russian university // International Journal of Engineering and Technology (UAE). 2018. Vol 7. № 4.38. URL: https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24632 (дата обращения: 16.02.2021).

9. *Shukshina T. I., Zamkin P. V., Burkanova O. P.* Diagnosing the quality of educational achievements in students of pedagogical higher education institutions // Astra Salvensis. 2018. VI. P. 645–654.

10. *Shukshina T. I., Movsesyan G. A., Serikova L. A.* Approbation of pedagogical conditions for the formation of didactic competence of teachers' college students in the process of independent work // Astra Salvensis. 2018. VI. C. 551–559.

11. *Tatiyanina T. V., Ivanova E. N., Ozerov A. A.* Testing competency of future physical education teachers for school physical training and health service // Teoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury. 2018. № 6. P. 12–14.

12. *Karpushina L. P., Parshina L. G.* Development of Ethnomusical Hearing of Students in the Process of Folklore Intonation // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. № 9(2). P. 47–54.

13. *Карнаухова Т. И., Карнаухов Н. В.* Музыкально-слуховые представления – психологическая основа интерпретации художественного образа // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2018. № 2. С. 39–46.

Поступила 15.03.2021;
принята к публикации 19.03.2021.

Об авторах:

Паршина Лариса Геннадьевна, доцент кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8967-2641, l.g.parshina@yandex.ru.

Карпушина Лариса Павловна, профессор кафедры художественного и музыкального образования Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3257-1102, lkarpushina@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Паршина Лариса Геннадьевна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования, подготовка начального варианта текста; проведение исследования, оформление результатов исследования.

Карпушина Лариса Павловна – определение методологии статьи, сбор литературных данных; критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Goloshchapova O.V. Discovery of the semantic content of an artistic work and the creation of pedagogical situations for understanding the musical image. *Obrazovanie i samorazvitie* = Education and self-development. 2012; 6 (34): 140–147. (In Russ.)

2. Karnaukhova T.I. Theoretical aspects of the performing interpretation of the musical image in the process of training a teacher-musician. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* = Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute. 2009; 2: 397–401. (In Russ.)

3. Vardanyan V.A., Khomyakova I.V., Zobova I.O. Formation of the readiness of students to create an artistic image in the process of performing the plot-thematic composition. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* = Perspectives of Science and Education 2020; 4: 283–289 (In Russ.)

4. Taraeva G.R. Semantics of the musical language: conventions, traditions, interpretations: abstract dissertation for the degree of Doctor of Art History. Rostov-on-Don, 2013. 46 p. (In Russ.)

5. Taraeva G.R. Performing interpretation in the context of intonation and speech regulations. *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah* = South Russian musical almanac. 2020; 2 (39): 128–135. (In Russ.)

6. Kobozeva I.S., Shcherbotaeva N.D. Critical thinking in music and pedagogical education. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2018; 9 (3–35): 73–82. (In Russ.)

7. Morozov V.A. The significance of the artistic image in the interpretation of a musical work. *Vestnik Krasnodarskogo gosudarstvennogo instituta kul'tury* = Bulletin of the Krasnodar State Institute of Culture. 2017; 3 (11): 13–19. (In Russ.)

8. Vardanyan Y.V., Vdovina N.A., Kondratyeva N.P., Sergunina S.V., Fadeeva O.V. Characteristics of monitoring of practice-oriented competences of future educational psychologist in russian university. *International Journal of Engineering and Technology (UAE)*. 2018; 7 (4.38). Available at: https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/24632 (accessed 16.02.2021).

9. Shukshina T.I., Zamkin P.V., Burkanova O.P. Diagnosing the quality of educational achievements in students of pedagogical higher education institutions. *Astra Salvensis*. 2018; VI: 645–654.

10. Shukshina T.I., Movsesyan G.A., Serikova L.A. Approbation of pedagogical conditions for the formation of didactic competence of teachers' college students in the process of independent work. *Astra Salvensis*. 2018; VI: 551–559.

11. Tatiyanina T.V., Ivanova E.N., Ozerov A.A. Testing competency of future physical education teachers for school physical training and health service. T*eoriya i Praktika Fizicheskoy Kultury.* 2018; 6: 12–14.

12. Karpushina L.P., Parshina L.G. Development of Ethnomusical Hearing of Students in the Process of Folklore Intonation. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2020; 9 (2): 47–54.

13. Karnaukhova T.I., Karnaukhov N.V. Musical and auditory performances are the psychological basis for interpreting the artistic image. *Vestnik Taganrogskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo institute* = Bulletin of the Taganrog State Pedagogical Institute. 2018; 26: 39–46. (In Russ.)

Submitted 15.03.2021;
revised 19.03.2021.

About the authors:

Larisa G. Parshina, Associate Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8967-2641, L.G.Parshina@yandex.ru.

Larisa P. Karpushina, Professor, Department of music education and technique of teaching music, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3257-1102, lkarpushina@yandex.ru.

Contribution of the authors:

Larisa G. Parshina – theoretical analysis of literature on the problem of research, preparation of the initial version of the text; conducting the study, formalizing the results of the study.

Larisa P. Karpushina – determining the methodology of the article, collecting literary data; Critical analysis and refinement of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.147
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_83

Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности

С. И. Проценко*, Л. А. Сафонова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**svproc@yandex.ru*

Введение: в статье анализируются нормативные документы, регламентирующие использование электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в образовательной деятельности. Рассматриваются особенности такого вида звуковых ЭОР, как аудиоподкаст. Целью исследования является описание методики развития умений создавать и обрабатывать аудиоконтент у студентов-бакалавров педагогического образования в рамках дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность».
Материалы и методы: использовался анализ нормативных документов и научно-методической литературы по применению ЭОР в образовательной деятельности; демонстрация собственной методики преподавания дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность», апробированной в течение двух лет. Представлены материалы лабораторных работ, посвященных созданию и использованию аудиоподкастов в профессиональной деятельности педагога.
Результаты исследования: в результате исследования было выяснено, что освоив аудиатехнологии, студенты-бакалавры педагогического образования смогут создавать аудиоподкасты в рамках своей предметной области и использовать их в своей дальнейшей профессиональной деятельности на уроках, а также организовывать с их помощью исследовательскую, проектную и самостоятельную деятельность обучающихся.
Обсуждение и заключения: практическая значимость исследования заключается в найденном способе формирования у студентов педагогического вуза умения использовать ЭОР в будущей профессиональ-

ной деятельности. В процессе выполнения лабораторных работ бакалавры педагогического образования осваивают аудиотехнологии, создают подкасты, учатся применять их на практике. При этом у них формируется медиаграмотность, что является очень востребованным качеством личности в современном мире.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, нормативный документ, дисциплина, информационно-коммуникационные технологии, методика, медиаграмотность, умение, компетентность, аудиотехнологии, аудиоподкаст, сценарий, аудиоредактор, звук, файл, формат, лабораторная работа, задание.

Благодарности: авторы выражают благодарность доценту В. И. Сафонову за руководство разработкой описываемой дисциплины, полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи. Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Формирование готовности будущих педагогов к использованию электронных образовательных ресурсов в профессиональной деятельности».

Formation of the readiness of future teachers to use electronic educational resources in professional activities

S. I. Protsenko**, L. A. Safonova
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**svproc@yandex.ru*

Introduction: the article analyzes the normative documents regulating the use of electronic educational resources (hereinafter referred to as e-learning resources) in educational activities. The features of such a type of sound EER as an audio podcast are considered. The purpose of the study is to describe the methodology for developing the skills to create and process audio content in students of Bachelor of pedagogical Education in the discipline «ICT and media literacy».
Materials and Methods: the study used the analysis of normative documents and scientific and methodological literature on the problem of the use of EER in educational activities; demonstration of their own methods of teaching the discipline «ICT and media literacy», tested for two years. The materials of laboratory works devoted to the creation and use of audio podcasts in the professional activity of a teacher are presented.
Results: as a result of the research, it was found out that having mastered audio technologies, students-bachelors of pedagogical education will be able to create audio podcasts within their subject area and use them in their further professional activities in the classroom, as well as to organize with their help research, project and independent activities of students.
Discussion and Conclusions: the practical significance of the study lies in the found method of forming the ability of students of a pedagogical university to use EER in their future professional activities. In the process of performing laboratory work, bachelors of pedagogical education master audio technologies, create podcasts, and learn to apply them in practice. At the same time, they develop media literacy, which is a very popular quality of personality in the modern world.

Key words: electronic educational resource, normative document, discipline, information and communication technologies, methodology, media literacy, skill, competence, audio technologies, audio podcast, script, audio editor, sound, file, format, laboratory work, task.

Acknowledgements: the authors express their gratitude to Associate Professor B. I. Safonov for leading the development of the described discipline, useful recommendations and valuable advice in the preparation of the materials of the article. The research was carried out within the framework of a grant for conducting research in priority areas of research activities of partner universities for network interaction (of the South Ural State University for the Humanities and Pedagogy and the Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Formation of the readiness of future teachers to use electronic educational resources in professional activities».

Введение

Достижения современной науки, техники и технологии способствуют цифровой трансформации общества. Одной из основных целей системы образования на сегодняшнем этапе ставится формирование личности, адаптированной к реалиям информационного общества. Для этого важно создавать условия для непрерывного профессионального роста педагога. В частности, необходимо совершенствовать подготовку педагогических кадров в области освоения информационных технологий и способов их применения в профессиональной деятельности.

В настоящее время в высшем образовании действует федеральный государственный образовательный стандарт 3 ++ (ФГОС ВО 3 ++), в котором выделены три вида компетенций: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Цифровизация общества привела к появлению в качестве результата освоения программы бакалавриата цифровых компетенций, в частности, *ОПК-2 – способность участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ))*[1].

В Профессиональном стандарте педагога в качестве одного из компонентов ИКТ-компетентности указана профессиональная ИКТ-компетентность, которая является необходимой характеристикой современного учителя и трактуется как квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач[2].

На наш взгляд, современный педагог должен уметь осуществлять поиск ЭОР, создавать образовательный контент с помощью информационных технологий и использовать его в своей профессиональной деятельности. Подробно технология формирования данного умения рассмотрена в нашей статье [1].

Согласно государственному стандарту (ГОСТ) Р 52653-2006, электронный образовательный ресурс – это образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них[3].

В последнее время все большее признание в образовании получает новый формат представления образовательной информации через Интернет – подкастинг. Термин *подкастинг* произошел от двух слов: *iPod* (название популярного портативного mp3-плеера *Apple*) и *broadcasting*, что в переводе означает *вещание*. Основное отличие подкастов от обычных аудио- и видеофайлов заключается в том, что аудиоподкаст размещается в сети Интернет на специальном сервисе, не требует скачивания файлов и подразумевает рассылку подписчикам. Таким образом, *аудиоподкаст* − это либо отдельный аудиофайл, либо серия файлов, публикуемая на одном интернет-ресурсе. Это один из наиболее востребованных в наши дни медиапродуктов в силу своей доступности, удобства восприятия, разнообразия тем. Аудиоинформация имеет преимущество в том, что не препятствует свободе передвижения, имеет минимум технического обеспечения, находится в тренде. Этот способ представления информации удобен; экономит время при объяснении нового материала или повторении ранее изученного; дает превосходную возможность мобильности, маневренности и творческого подхода к процессу обучения.

Обзор литературы

Современные образовательные технологии так или иначе предполагают использование ЭОР. Поэтому на сегодняшнем этапе развития образования возникает необходимость формирования определенной компетенции у педагогов, которая позволила бы ему проводить поиск и качественный анализ имеющихся ЭОР, самостоятельно их создавать и проводить экспертизу целесообразности использования в образовательной деятельности. Такую компетентность все чаще называют цифровой компетенцией. Однако в федеральном государственном образовательном стандарте нет упоминания именно о таких компетенциях.

Н. В. Кузнецова, рассматривая трудовые функции современного педагога, обращает внимание на то, что при подготовке педагогических кадров необходимо использовать инновацион-

---

[1] Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121 (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 марта 2018 г., регистрационный № 50362). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 07.05.2021).

[2] Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 6 декабря 2013 г., регистрационный № 30550), с изменениями, внесенными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. № 1115н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 19 февраля 2015 г., регистрационный № 36091) и от 5 августа 2016 г. № 422н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 23 августа 2016 г., регистрационный № 43326).

[3] ГОСТ Р 52653-2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. URL: http://docs.cntd.ru/document/1200053103 (дата обращения: 07.05.2021).

ный инструментарий [2], указывает на актуальность создания ЭОР для автоматизации процесса проектирования и методического сопровождения урока [3].

В. И. Сафонов отмечет, что перед педагогическим образованием выдвигаются новые требования к учителю. Он должен ориентироваться в мире информации, уметь эффективно использовать ИКТ в своей деятельности, а также повышать свой профессионализм [4].

В связи со всем вышеизложенным особенно остро стоит подготовка будущего учителя к работе в цифровой образовательной среде.

Общеизвестно, что в настоящее время обучающиеся – это то поколение, которое владеет цифровыми инструментами, с помощью которых получает информацию, необходимую как на уроках, так и во внеурочное время. К сожалению, до сих пор некоторые педагоги не готовы в полной мере выполнять профессиональные задачи с использованием информационных технологий, в связи с чем предлагается изменить подход к подготовке будущего учителя, который, приступив к профессиональной педагогической деятельности, «будет способен применять, создавать и совершенствовать электронные образовательные ресурсы» [5].

Вопросы, касающиеся подготовки бакалавров педагогического образования, рассматриваются во многих статьях, авторы которых изучают различные аспекты модернизации данного процесса и предлагают способы повышения уровня ИКТ-компетентности и медиаграмотности студентов [6–8].

Материалы и методы

В исследовании использовался анализ нормативных документов и научно-методической литературы по проблеме применения ЭОР в образовательной деятельности; демонстрация собственной методики преподавания дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность», апробированной в течение двух лет. Представлены материалы лабораторных работ, посвященных созданию и использованию аудиоподкастов в профессиональной деятельности педагога.

Результаты исследования

Подготовка будущих учителей к использованию аудиотехнологий в профессиональной деятельности может осуществляться в рамках дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность», которая относится к обязательной части учебного плана подготовки бакалавра направления «Педагогическое образование» Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева.

Процесс изучения данной дисциплины направлен на формирование следующих компетенций:

УК-1 – Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач;

ОПК-2 – Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ).

В рабочей программе дисциплины предусмотрено более двух десятков лабораторных работ, нацеленных на изучение различных медиатехнологий.

Студенты по завершении лабораторных работ должны знать:

– определение понятия аудиоконтента;
– этапы процесса создания аудиоконтента;
– технические устройства для реализации звукозаписи;
– упражнения для развития дикции, креативности речи и мышления;
– возможности использования упражнений для развития дикции, креативности речи и мышления в образовании;
– определение понятий *подкаст, аудиоподкаст*;
– этапы создания аудиоподкаста;
– возможности программных средств для создания аудиоподкаста;
– элементы представления подкаста;
– возможности сервисов для размещения подкастов;
– возможные способы использования аудиоподкастов в образовании.

Студенты по завершении лабораторных работ должны уметь:

– использовать средства аудиоредактора для создания, обработки и монтажа аудиоматериалов;
– применять соответствующие упражнения для развития дикции, креативности речи и мышления;
– разрабатывать текст подкаста;
– создавать элементы представления подкаста;
– пользоваться программными средствами для создания аудиоподкаста.

Опишем теоретическую часть данных работ.

Аудиоконтент – это содержимое электронного носителя или интернет-ресурса в аудиальной форме восприятия, записанное посредством звукозаписывающей аппаратуры.

Процесс создания и публикации подкаста проходит в несколько этапов:

1. Выбор темы подкаста. Перед записью подкастов-сериалов составляется его план (шоу-ноты).

2. Подготовка оборудования к записи заключается в выборе микрофона (цифрового или аналогового). Для улучшения качества записи аудиосигнал обрабатывается с помощью цифрового или аналогового микшера, используются различные фильтры и т. д.

3. Запись подкастов осуществляется программно или аппаратно. При использовании программных средств (аудиоредакторов) запись голоса каждого человека происходит на отдельную звуковую дорожку.

4. При редактировании подкаста синхронизируется порядок и наложение звуковых дорожек, убираются шумы и помехи, накладывается музыкальное сопровождение (*podsafe*-музыку).

5. Оформление подкаста подразумевает подготовку названия подкаста (*брендинг*) и обложки (*юзерпик*). Необходимо сделать интересный яркий дизайн и придумать привлекательное и легко запоминающееся название.

6. Описание подкаста – это средство заинтересовать потенциального слушателя. В описании указывается тематика и формат подкаста, его краткое содержание, характер контента (образовательный или развлекательный).

7. Публикация подкаста осуществляется на различных подкаст-терминалах, блогах и сайтах, посвященных этому подкасту[4].

Есть много разных сайтов, на которых можно размещать и публиковать свой подкаст: *Apple Podcasts, Google Podcasts, PodFM, SoundCloud, Яндекс.Музыка, ВКонтакте, CASTBOX.fm, Overcast.fm* и др. Подкаст можно разместить на собственном сайте, блоге или в мобильном приложении.

Рассмотрим основные ***этапы разработки сценария аудиоподкаста***.

1. Выбрать тему подкаста. Тема может быть самой разнообразной: спорт, искусство, бизнес, новости, наука, образование и др. Все зависит от цели, для достижения которой создается аудиоподкаст.

2. Написать текст для записи и определиться с жанром подкаста. При создании текста желательно ориентироваться на какой-либо популярный жанр (формат) подкастов:

Подкаст-соло – это аудиодневник или аудиоблог.

Подкасты-интервью – беседа с приглашенными гостями. Подкастов-интервью очень много, и чтобы выделиться, нужно хорошо подумать, о чем будет подкаст. Подкаст-интервью может продвигаться за счет интересных гостей, у которых есть своя аудитория.

Разговорные подкасты − несколько участников обсуждают разные темы. Таких подкастов тоже очень много, и продвигать их сложно. Разговорный подкаст должен обсуждать интересные темы, быть тематическим или иметь интересную презентацию.

Новостные подкасты − часто они тоже разговорные, но на тему актуальных событий, в том числе подкасты из разных средств массовой информации, например, спортивные.

Подкасты-лекции – изложение научных фактов по какому-либо вопросу. Главное, чтобы материал был доступный и интересный широкому кругу слушателей.

Подкаст-сериал – это подкасты, в нескольких выпусках которых рассказывается одна какая-нибудь история.

Длительность подкаста желательно ограничить 10 минутами, иначе слушатель может потерять интерес.

Перед записью подкаста необходимо выполнить ***упражнения для развития дикции***. Правильная дикция подразумевает умение человека правильно и отчетливо произносить все звуки родного языка, при котором формируются четкие и внятные слова и фразы. Хорошая дикция образовывается за счет безупречной артикуляции каждого звука, кроме того, в умении достаточно широко и свободно открывать рот во время разговора. Нарушения дикции могут быть связаны с проблемами речевого аппарата, который определяет качество речи. Для развития речи и дикции у взрослых используются специальные упражнения, которые позволяют решить многие проблемы с произношением и артикуляцией, среди них можно назвать следующие: 1) использование скороговорок; 2) прослушивание своего голоса; 3) дыхательная тренировка.

Чтобы получить качественный аудиоподкаст, необходимо позаботиться и о технической стороне записи звука.

Все устройства для записи звука можно разделить на два вида: ***карманные*** и ***студийные***. К первым относится звукозаписывающее оборудование, которое используют в работе журналисты, писатели, следователи или ученые. Как правило, это небольшие по размеру цифровые диктофоны или мобильные телефоны с функцией записи разговора. Качество записи у таких устройств невысоко, они не дают возможности «разобрать» звуковую картину на составляющие и очистить от посторонних шумов. Профессиональное устройство для записи звука предназначено для работы в студии. Это целый комплекс высокоточного оборудования, позволяющий записывать музыкальные произведения и работать со звуком.

Полученные аудиозаписи возможно в последующем редактировать, монтировать посред-

[4] Подкастинг − Википедия. URL : http://ru.wikipedia.org (дата обращения: 07.05.2021).

ством таких компьютерных программ, как аудиоредакторы.

Аудиоредактор − программа для редактирования звуковой информации в цифровом виде (цифровая звукозапись). Его основное назначение − преобразование аудиосигнала. Функции аудиоредакторов могут различаться в зависимости от их назначения. Самые простые из них, часто распространяемые бесплатно, имеют ограниченные возможности редактирования звука и минимальное количество поддерживаемых аудиоформатов. Профессиональные пакеты могут включать многодорожечную запись, поддержку профессиональных звуковых карт, синхронизацию с видео, расширенный набор кодеков, огромное количество эффектов, как внутренних, так и плагинов.

Рассмотрим возможности одного из аудиоредакторов для записи и монтажа аудиоаматериалов.

Audacity – бесплатное приложение, доступное для компьютеров под управлением операционных систем *macOS*, *Windows* и *Linux*. Редактор считается одним из самых простых и удобных. В Audacity можно разрезать и склеивать треки, микшировать звуковые дорожки, записывать звук, удалять шум и корректировать уровень громкости. Имеется звуковая дорожка с временной шкалой и инструментами для установки времени начала и окончания фрагмента. Добавлять файлы можно в *Audacity* либо через диалог открытия файла, либо просто перетаскивая их мышью. Форма волны масштабируема, что позволяет точно выбирать желаемые места назначения. После того, как выбрана желаемая область, можно вырезать и вставить ее в другое место, скопировать или просто удалить. Также можно создавать различные эффекты в зависимости от изменения высоты тона и скорости воспроизведения. Кроме того, доступны встроенные фильтры, такие как *затухание или усиление*, *реверс*, *WahWah* и т. д. Список функций находится в пункте меню *«Эффекты»*. *Audacity Portable* отлично справляется с удалением шума. Программу *Audacity* можно применять в качестве конвертера, в ней файл можно сохранить в форматах wav, ogg vorbis, flac, *m4a*, *ac3*, *amr*, *wma*.

Приведем примеры практических заданий, цель которых состоит в развитии умений создавать и обрабатывать аудиоконтент, формировании умений создавать аудиоподкаст и элементы его представления. Часть заданий имеет аналитический характер, студенты работают с интернет-источниками и проводят их сравнительный анализ. Другие задания носят практическую направленность, требуется выполнить действия по инструкции, при этом часть необходимой информации, например, по освоению программы, студенты добывают самостоятельно из указанных источников. Третья группа упражнений является творческой, студенты продуцируют информацию, например, записывая собственные подкасты, разрабатывая их описание, обложку.

Задание 1. Выполните обзор аудиоредакторов для записи медиаматериалов, изучите их возможности.

1. Дайте характеристику не менее трех аудиоредакторов. Заполните таблицу.

№ п/п	Название аудиоредактора и адрес официального сайта	Запись звука	Редактирование записи	Возможность монтажа	Наличие эффектов	Условия использования
1.	Audacity https://audacity-free.ru/					

2. Заполненную таблицу представьте преподавателю.

Задание 2. Изучите основы работы в редакторе *Audacity*.

1. Запустите программу *Audacity*: либо с помощью ярлыка на Рабочем столе, либо скачайте и установите ее на компьютер с помощью ресурса Audacity Portable https://audacity-portable.ru.uptodown.com/windows.

2. При необходимости измените язык интерфейса на русский (*Edit – Preferences – Interface – Language*).

3. Изучите интерфейс приложения *Audacity* с помощью электронного учебника «Audacity», глава «Запись и редактирование звука» (https://sites.google.com/site/electuchaudacity/informacionnaa-cast/zapis-i-redaktirovanie-zvuka). Также изучите порядок записи аудио.

Задание 3. Выполните запись аудиофайла.

1. Выполните запись аудиофайла с помощью компьютера и микрофона или телефона (использовать диктофон).

Текст аудиозаписи:

Здравствуйте, меня зовут ... Я студент группы ... факультета ...

Представляю Вашему вниманию синквейн о себе.

Далее зачитывается синквейн о себе, составленный по образцу:

Информация (тема синквейна − одно имя существительное)

Быстрая, точная (два имени прилагательных, описывающих данный объект)

Знакомит, учит, связывает (три глагола, характеризуют основные действия данного объекта)

«Информация – движущая сила развития общества» (афоризм или пословица, которые ярко представляют данный объект)

Свойство материи (имя существительное (словосочетание) – итог синквейна, завершающий описание объекта, ставящий точку).

2. Если запись осуществлялась на телефон, то скопируйте полученный аудиофайл на свой компьютер (например, с помощью пересылки по электронной почте).

3. При необходимости переведите полученный аудиофайл в формат mp3.

Задание 4. Примените эффекты к аудиозаписи.

1. Изучите сведения из электронного учебника «Audacity», глава «Запись и редактирование звука» (https://sites.google.com/site/electuchaudacity/informacionnaa-cast/zapis-i-redaktirovanie-zvuka).

2. Загрузите записанный аудиофайл в программу *Audacity*. Создайте дубликат дорожки. Прослушайте результат.

3. Сохраните файл под названием *«Синквейн.mp3»*.

4. Удалите вторую дорожку.

5. Примените эффект *Эхо*.

6. Примените эффект *Изменение темпа*.

7. Примените эффект *Плавное растяжение*.

8. Примените эффект *Изменение скорости ко всей дорожке*, потом ко второй половине дорожки.

Задание 5. Выполните монтаж аудиофайла.

1. Выберите музыку для звукового фона. Скопируйте ее на компьютер и, при необходимости, конвертируйте в формат *mp3*.

2. Импортируйте полученный файл (*Файл – Импорт*).

3. Настройте параметры (громкость, затухание и т. д.), чтобы объединить оба файла.

4. Сохраните полученный проект (*Файл – Сохранить проект*).

5. Выполните экспорт полученного проекта в файл *mp3* (*Файл – Экспорт*).

6. Добавьте полученный аудиофайл на личный сайт.

Задание 6. Ознакомьтесь с имеющимися подкастами.

1. Прослушайте один из предложенных подкастов на выбор.

Название подкаста	Адрес ссылки
Будет ли будущее за дистанционным образованием?	https://101.ru/podcasts/podcast/445
Как сохранить хорошую память в эпоху цифровых технологий?	https://newochem.podster.fm/166
Приводит ли использование наушников к потере слуха?	https://newochem.podster.fm/179

Окончание табл.

Звери, роботы и люди. Есть ли шансы на равноправие?	https://newochem.podster.fm/220
Вопрос ученому	https://music.yandex.ru/album/6964717

2. Проанализируйте представление прослушанного подкаста: наличие обложки подкаста, описания подкаста, музыкального вступления, качество звучания и др.

3. Разделите выбранный аудиоподкаст на смысловые части. Используя методику *INSERT*, проанализируйте содержание прослушанного подкаста. Заполненную таблицу с результатами анализа представьте преподавателю.

V	+	–	?

«∨» означает уже знакомый материал;

«+» означает интересный и близкий слушателю материал;

«–» означает, что материал противоречит уже имеющимся знаниям;

«?» означает желание узнать об этом материале еще что-либо.

Задание 7. Разработайте текст собственного подкаста.

1. Продумайте тему и план собственного аудиоподкаста. При этом следует учесть, что длительность подкаста должна быть 5–10 минут.

2. Создайте текст по одной из предлагаемых тем на выбор:

– резюме;

– это интересно (познавательная информация в рамках профиля обучения);

– новости факультета;

– неформально о научных фактах (по своему профилю подготовки);

– интервью с известным человеком.

Задание 8. Создайте элементы представления подкаста.

1. Составьте описание подкаста.

2. Создайте обложку подкаста, используя какой-либо сервис или графический редактор.

3. Подберите музыкальное вступление, сопровождение и завершение подкаста.

Задание 9. Создайте свой подкаст, используя возможности редактора *Audasity*.

1. Длительность подкаста от 5 до 10 минут.

2. Используйте музыкальное вступление, сопровождение и завершение подкаста.

3. Разместите созданный подкаст на личном сайте. Оформите его, используя созданные элементы представления подкаста.

Для ***самостоятельной работы*** предлагаются следующие задания.

Задание 1. Изучите упражнения, посвященные развитию дикции.

1. С помощью ресурса «10 мощнейших упражнений для развития дикции» (https://www.adme.ru/tvorchestvo-pisateli/10-moschnejshih-uprazhnenij-dlya-razvitiya-dikcii-1280515/) составьте перечень упражнений, посвященных развитию дикции.

2. Выполните предложенные упражнения.

3. Продумайте варианты использования возможностей рассмотренных упражнений в образовании.

4. Осуществите аудиозапись самостоятельного выполнения упражнений. Полученный аудиофайл представьте преподавателю.

Задание 2. Изучите упражнения, посвященные развитию креативности речи и мышления.

1. С помощью ресурса «Креативность речи и мышления. Развивающие упражнения» (https://pochueva.com/index.php/blog/uprazhneniya-dlya-razvitiya-rechi/95-kreativnost-rechi-i-myshleniya-razvivayushchie-uprazhneniya) составьте перечень упражнений, посвященных развитию креативности речи и мышления.

2. Выполните предложенные упражнения.

3. Продумайте варианты использования возможностей рассмотренных упражнений в образовании.

4. Осуществите самостоятельное выполнение одного из рассмотренных упражнений. Результат выполнения представьте преподавателю в текстовом документе.

Задание 3. Выполните обзор сервисов для размещения подкастов, изучите их возможности.

1. Изучите характеристику не менее пяти сервисов для размещения подкастов. Используйте, в том числе, сервисы, предложенные в *Задании 1* практической части.

2. Результаты обзора занесите в таблицу.

№ п/п	Название сервиса и адрес официального сайта	Основные характеристики

3. Заполненную таблицу представьте преподавателю.

По окончании лабораторного занятия студенты отвечают на ***контрольные вопросы***:

1. Раскройте содержание понятий «контент», «аудиоконтент».

2. Охарактеризуйте этапы процесса создания аудиоконтента.

3. Перечислите различные виды упражнений для развития дикции.

4. Перечислите упражнения для развития креативности речи и мышления.

5. Охарактеризуйте технические устройства для реализации звукозаписи.

6. Опишите возможности аудиоредакторов.

7. Опишите возможности обработки и монтажа аудиоконтента.

8. Раскройте содержание понятия подкастинг.

9. Раскройте содержание понятия аудиоподкаст.

10. Охарактеризуйте этапы создания аудиоподкаста.

11. Охарактеризуйте программные средства для создания аудиоподкаста.

12. Опишите популярные жанры (форматы) подкастов.

13. Опишите элементы представления подкаста.

14. Для чего необходимо создание элементов представления подкаста?

15. Охарактеризуйте аудиохостинги для размещения аудиоподкаста.

16. Представьте возможные способы использования аудиоподкастов в образовании.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что в современных условиях развития общества педагогу необходимо владеть информационными технологиями, использовать их в своей профессиональной деятельности. Педагогические вузы должны решать проблему формирования медиаинформационной грамотности будущих учителей, развития их умения создавать и использовать ЭОР различного типа.

Аудиоподкасты могут быть использованы при подготовке к занятиям, выполнении домашних заданий, разработке проектов, реализации творческих и исследовательских работ. Данный вид ЭОР значительно экономит время, позволяет лучше запоминать предлагаемый материал, адаптировать его именно для своего, индивидуального понимания. Освоив аудиатехнологии, студенты, будущие учителя, смогут создавать аудиоподкасты в рамках своей предметной области, использовать их на уроках, организовывать исследовательскую, самостоятельную деятельность своих подопечных.

В качестве примера приведем аудиоподкаст студентки физико-математического факультета Бояркиной Юлии Александровны, созданный в рамках дисциплины «ИКТ и медиаинформационная грамотность».

Тема подкаста – *История развития арифметики.*

Описание – *Подкаст «История развития арифметики». В данном подкасте вы узнаете, когда появились натуральные числа, как увеличивался их запас. Также о том, как историки различают древние культуры. И более подробно об арифметике, прослушав данный подкаст до конца.*

Обложка подкаста представлена на рисунке 1.

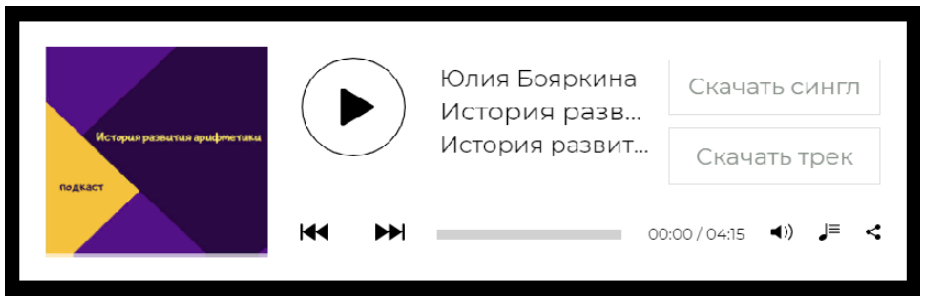


Рис. 1. Аудиоподкаст Бояркиной Ю. А.

Аудиоподкаст размещен на персональном сайте студентки по адресу: https://homyachellaa.wixsite.com/website/мои-проекты. Текст аудиоподкаста взят из книги М. К. Гребенча, С. Е. Ляпина «Арифметика» (1952 г.). Данное издание достаточно старое, и его нельзя найти в свободном доступе ни в Интернете, ни в библиотеке. Однако материал, размещенный в книге, очень интересный и дает широкое представление об истории развития математики как науки. Молодому поколению будет полезно прослушать этот аудиоподкаст, тем более самим его создать. Работа с раритетами дает чувство приобщения к истории, будит воображение и заставляет переосмыслить настоящие ценности.

Обсуждение и заключения

Электронные образовательные ресурсы очень многообразны как по содержанию, так и по форме. Среди них в качестве самых удобных для восприятия были выделены звуковые, так как они «всегда под рукой», не отвлекают от основных занятий (поездка в транспорте, спорт, прогулка, уборка и т. п.), не требуют особого оборудования (подкаст можно прослушивать с телефона). Таким образом, несмотря на свой значительный недостаток – аудиоподкаст не может дать визуальный образ, он может служить в качестве средства обучения. С помощью аудиаподкастов возможно приобщить обучающихся к прослушиванию аудиокниг, изучению иностранных языков, исправлению дефектов речи с помощью логопедических упражнений и т. п. К тому же аудиоподкасты в совокупности с визуальными материалами повышают эффективность работы школьников в разы – они внимательнее, сосредоточеннее, активнее при изучении материала. Обучающиеся могут самостоятельно использовать аудиоподкасты при подготовке домашних заданий, разработке проектов, выполнении творческой и исследовательской работы.

Описанная в статье методика формирования умений работать с аудиальной информацией была апробирована в течение двух лет на всех факультетах Мордовского государственного педагогического университета имени М. Е. Евсевьева, готовящих бакалавров педагогического образования. Ее суть заключается в следующем: преподаватель знакомит студентов с новыми теоретическими понятиями, показывает медиаресурсы сети Интернет или компьютерные программы, разъясняет их виды и особенности, демонстрирует способы работы с ними. Далее идет обсуждение практических заданий и их выполнение. Все студенты работают самостоятельно. Они с интересом выполняют предложенные аналитические задания, производя поиск информации в сети Интернет. Этот процесс им понятен и близок, так как сегодняшнее поколение ежедневно производят работу с различными запросами. Задания практического характера студенты выполняют, действуя по алгоритму и используя материалы указанных источников, креативно подходят к решению задач творческого плана.

Список использованных источников

1. *Voinova I. V., Procenko S. I., Safonova L. A.* The use of competence – based approach in future teacher training for educational content development in mathematics and computer science subject field // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. No. 9 (2). P. 63–72.

2. *Кузнецова Н. В., Янкина Л. А.* Апробация и внедрение в учебный процесс технологии проектирования урока «Электронный конструктор методических головоломок» // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 214–220.

3. *Кузнецова Н. В.* Будущие учителя начальных классов в проектировании уроков на основе веб-технологии «Мастер электронного проектирования обучающих головоломок» // Перспективы науки и образования. 2018. № 4 (34). С. 123–127.

4. *Сафонов В. И.* Организация информационного взаимодействия в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 48–52.

5. *Богуш Т. В.* Этапы подготовки будущих учителей начальных классов к использованию электронных образовательных ресурсов // Концептуальные подходы к проектированию основных образовательных программ по педагогическому образованию : коллективная монография / под ред. А. М. Гура, И. Н. Авдеевой. Севастополь : Шико-Севастополь. 2019. С. 156–161.

6. *Папышев А. А., Сафонова Л. А., Сафонов В. И., Молчанова Е. А., Жамков А. А.* Формирование ИКТ-компетентности и социальной активности студентов педагогического вуза посредством интерактивных форм обучения // Интеграция образования. 2015. Т. 19. № 2 (79). С. 59–66.

7. *Проценко С. И.* Мультимедийные технологии в образовательно-профессиональной деятельности будущего педагога // Подготовка будущего учителя к проектированию современного урока : монография / под редакцией Н. В. Кузнецовой, Е. В. Белоглазовой. Саранск. 2016. С. 51–68.

8. *Проценко С. И.* Подкастинг − инновационное информационно-коммуникационное средство обучения // Виртуальное моделирование, прототипирование и промышленный дизайн : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. 2016. С. 304–308.

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Проценко Светлана Ивановна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8704-7669, svproc@yandex.ru.

Сафонова Людмила Анатольевна, доцент кафедры информатики и вычислительной техники ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат педагогических наук, ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8666-3590, safonova.lan@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Проценко Светлана Ивановна – научное руководство, теоретический анализ литературы, подготовка начального варианта текста; проведение экспериментов.

Сафонова Людмила Анатольевна – критический анализ и доработка текста; компьютерные работы; обеспечение ресурсами, анализ полученных результатов.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Voinova I.V., Procenko S.I., Safonova L.A. The use of competence – based approach in future teacher training for educational content development in mathematics and computer science subject field. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2020; 9 (2): 63–72.

2. Kuznetsova N.V., Yankina L.A. Probation and implementation of lesson design technology “Electronic constructor of methodological puzzles” in the educational process. *Perspektivy nauki i obrazovania* = Prospects for Science and Education. 2018; 5 (35): 214–220. (In Russ.)

3. Kuznetsova N.V. Future elementary school teachers in lesson designing based on web technology “teaching puzzles electronic design wizard”. *Perspektivy nauki i obrazovania* = Prospects for Science and Education. 2018; 4 (34): 123–127. (In Russ.)

4. Safonov V.I. Organization of information interaction in the information and educational space of a pedagogical university. *Pedagogical Education in Russia* = Teacher Education in Russia. 2013; 1: 48–52. (In Russ.)

5. Bogush T.V. Stages of training of future primary school teachers for the use of electronic educational resources. *Konceptual’nye podhody k proektirovaniyu osnovnyh obrazovatel’nyh programm po pedagogicheskomu obrazovaniyu* = Conceptual approaches to the design of basic educational programs for pedagogical education: a collective monograph / ed. by A.M. Gur, I.N. Avdeeva. Sevastopol, Shiko-Sevastopol. 2019. P. 156–161. (In Russ.)

6. Pupyshev A.A., Safonova L.A., Safonov V.I., Molchanova E.A., Zhamkov A.A. Formation of ICT-competence and social activity of students through interactive learning. *Integraciya obrazovaniya* = Integration of education. 2015; 19 (2–79): 59–66. (In Russ.)

7. Protsenko S.I. Multimedia technologies in the educational and professional activity of the future teacher. *Podgotovka budushchego uchitelya k proektirovaniyu sovremennogo uroka* = Preparing the future teacher to design a modern lesson. Monograph. Edited by N.V. Kuznetsova, E.V. Beloglazova. Saransk. 2016. P. 51–68. (In Russ.)

8. Protsenko S.I. Podcasting-innovative information and communication means of training. *Virtual’noe modelirovanie, prototipirovanie i promyshlennyj dizajn* = Virtual modeling, prototyping and industrial design: Materials of the III International Scientific and Practical Conference. 2016. P. 304–308. (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the authors:

Svetlana I. Protsenko, Associate Professor, Department of Informatics and Computer Engineering, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8704-7669, svproc@yandex.ru.

Lyudmila A. Safonova, Associate Professor, Department of Informatics and Computer Engineering, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Pedagogy), ORCID: https://orcid.org/0000-0001-8666-3590, safonova.lan@yandex.ru.

Contribution of the authors:

Svetlana I. Protsenko – scientific guidance, theoretical analysis of the literature, preparation of the initial version of the text; conducting experiments.

Lyudmila A. Safonova – critical analysis and revision of the text; computer work; provision of resources, analysis of the results obtained.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_93

Применение дискуссионных методов обучения на уроках обществознания

Е. Н. Родина*, Е. Н. Чекушкина*
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**madam.rodina-rod@yandex.ru, ***elenachekushkina@yandex.ru*

Введение: в статье рассматривается возможность использования дискуссионных методов обучения в работе с детьми на уроках обществознания. Целью исследования является выявление их роли в формировании и развитии коммуникативной компетентности.
Материалы и методы: при проведении исследования использовался комплекс методов: теоретические (изучение и анализ научной литературы, систематизация методов, способствующих развитию у школьников коммуникативной компетентности); эмпирические (педагогическое наблюдение); сравнительный, с помощью которого достигается познание различных дискуссионных методов обучения детей на уроках обществознания.
Результаты исследования: определена сущность и специфика дискуссионных методов обучения детей на уроках обществознания. Их применение повышает мотивацию к усвоению содержания информации, выполнению творческих работ, организации самообразования, стимулирует и развивает креативный потенциал учащихся.
Обсуждение и заключения: методы дискуссионного обучения комплексно реализуют ряд педагогических функций: воспитательные, обучающие и релаксационные, формируют у обучающихся знания, умения и навыки путем вовлечения в познавательную и коммуникативную деятельность, позволяют проанализировать полученные знания, способствуют повышению интеллектуальной активности.

Ключевые слова: диалог, дискуссионное обучение, коммуникация, компетентность, личность, обучение, педагогический процесс, познание, самореализация.

Благодарности: статья публикуется при поддержке гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию между ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» по теме «Подготовка будущих учителей обществознания к реализации профильного обучения на основе компетентностного подхода».

Using discussion methods of teaching in social studies lessons

E. N. Rodina*, E. N. Chekushkina*
Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
**madam.rodina-rod@yandex.ru, ***elenachekushkina@yandex.ru*

Introduction: the article discusses the possibilities of using discussion methods of teaching in working with children in social studies lessons. The purpose of the study is to identify the importance of using discussion methods in social studies lessons and their role in the formation and development of communicative competence.
Materials and Methods: the study used a set of methods: theoretical (study and analysis of scientific literature, systematization of methods that contribute to the development of students‘ communicative competence); empirical (pedagogical observation); comparative, with the help of which the knowledge of various debatable methods of teaching children in social studies lessons is achieved.
Results: the essence and specificity of discussion methods of teaching children in social studies lessons are determined; the use of discussion methods in social studies lessons increases the motivation to assimilate the content of information, perform creative work, organize self-education, stimulates and develops the creative potential of students.
Discussion and Conclusions: the methods of discussion training comprehensively implement a number of pedagogical functions: educational, training and relaxation, form students ‘ knowledge, skills and abilities by engaging them in cognitive and communicative activities, allow them to analyze the acquired knowledge and abilities, and contribute to increasing intellectual activity.

Key words: dialogue, discussion training, communication, competence, personality, training, pedagogical process, cognition, self-realization.

Acknowledgements: the article is published with the support of a grant for conducting research in priority areas of research activities of partner universities for network interaction between the Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla and the Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evseviev on the topic «Preparation of future teachers of social studies for the implementation of specialized training based on the competence approach».

Введение

Школьный курс обществознания – это сложная образовательная дисциплина, обладающая наибольшим потенциалом в плане построения управляемого институционального дискурса, основанного на общении базовой пары участников коммуникации – учителя и ученика, направленного на осмысление своего места в пространстве экономических, правовых, политических отношений, соотнесения собственных действий с этическими нормами и правилами. Изучение данного курса способно мотивировать учащихся на понимание себя в качестве субъекта социальных процессов и изменений.

Как показывает опыт, современным школьникам трудно понять функции и роль обществознания, поэтому перед педагогом встает важная задача – показать ученикам первостепенную важность социального познания, когда объект и субъект познания совпадают, показать необходимость адекватного понимания каждым человеком процессов, происходящих в обществе. С внедрением в школе XXI в. новой системы стандартов обучения возникла необходимость пересмотра подходов и форм обучения, подбора наиболее эффективных методов и приемов, поиска новых средств, способствующих развитию у школьников ключевых компетенций [1]. В настоящее время наиболее популярными методами, используемыми на уроках обществознания, являются дискуссионные методы, основой которых является диалог.

Обзор литературы

Современный мир можно представить как мир глобальной коммуникации, поэтому для успешной самореализации каждому человеку необходимо быть компетентным в сфере общения, которое представляет собой один из факторов эволюционного развития, трансформировавшим первобытное стадо в современное общество. Н. В. Пятаева определяет язык как онтологическое основание человека в мире, люди выстраивают тексты и интерпретируют их. Язык представляет собой систему мировидения, оказывает регулятивное воздействие на человека [2].

Не случайно постклассическая философия сконцентрировала внимание на онтологическом осмыслении языка, его нарративных особенностях, различиях дискурса. Так, К. Ясперс пытается решить проблему коммуникации, раскрывая единство экзистенции и разума. По его мнению, разум требует коммуникации, так как во времени мы не можем объективно обладать истиной, экзистенция постигает себя с другой экзистенцией, коммуникация представляет собой раскрытие истины во времени [3]. Ю. Хабермас в своей коммуникативной концепции обосновывает роль коммуникативного разума, смысл которого связан с социальным дискурсом, и включает в себя применение в современном социуме рациональных механизмов, ведущих к согласию и консенсусу. Ю. Хабермас исходит из перспективы взаимопонимания [4]. С. У. Иманжусупова показывает роль дискурса в обществе как уникальной практики осуществления и развития социального взаимодействия в обществе, поскольку его сущностью являются упорядоченные, регламентированные коммуникативные акты [5]. Поэтому образование сегодня ориентируется на становление успешной личности, способной к эффективному интерперсональному взаимодействию, диалогу, адекватному задачам ситуации общения. По мнению М. Ю. Балдиной, подобные качества можно назвать коммуникативной компетентностью, необходимой для специалистов в любой области деятельности [6].

Материалы и методы

В ходе проведения исследования использовался комплекс методов: теоретические (изучение и анализ научной литературы, систематизация эффективных методов, способствующих развитию у школьников коммуникативной компетентности); эмпирические (педагогическое наблюдение); сравнительный, с помощью которого достигается познание различных методов дискуссионного обучения детей на уроках обществознания. Был осуществлен анализ научно-методической литературы с целью определения эффективности обучения детей посредством применения дискуссионных методов обучения.

Результаты исследования

Ученые установили, что учебная коммуникация способствует развитию таких когнитивных качеств, как память, устойчивость внимания, точность восприятия, воображение, активизирует процессы рефлексии, самоконтроля.

Д. Б. Эльконин отводит особую роль в возрастной периодизации ведущей деятельности, имеющей для каждого возраста решающее значение в формировании когнитивных и личностных новообразований [7]. Общение со сверстниками – ведущий вид деятельности у подростков, поэтому продуктивным является ее использование в организации учебной деятельности. В этом возрасте помимо общения велика потребность самоутверждения, завоевания авторитета в группе, поэтому оптимальным будет создание контролируемых ситуаций, способствующих привлечению к ним внимания, дающих возможность стать заметным среди других.

Основой *метода «Дискуссия»* является поставленная учителем проблема, обсуждаемая первоначально в рамках небольшой группы (4–6 человек) с последующим изложением своих позиций всему классу. Метод применим для обсуждения сложных вопросов. В ходе проведения дискуссии происходит разносторонний анализ материала, создаются условия для самоопределения и утверждения участника в группе сверстников, формируется определенная комфортная среда на уроке, педагог оттачивает навыки владения аудиторией, что в дальнейшем поможет на уроках обществознания использовать технологию проведения дебатов. Данная технология в своей основе реализует концептуальные положения ФГОС: является рамочной и состоит из многообразных приемов работы по повышению мотивации, усвоению содержания, структуризации информации, выполнению творческих работ, организации самообразования, аргументации своей точки зрения, обучению культуре речи и спора [8].

Методика организации и проведения дискуссии выглядит следующим образом: 1) определение темы дискуссии. Перед началом проведения урока-дискуссии необходимо убедиться в заинтересованности обучающихся предполагаемой темой, поскольку на этом этапе возникает мотивация участия в дискуссии; 2) знакомство с правилами речевого этикета. Обучающиеся могут предложить правила ведения дискуссии, а также составить общую памятку для всех участников; 3) выявление круга исследуемых вопросов и установление времени для выступления. Выбирается группа экспертов, которая в конце дискуссии должна подвести общие итоги.

К завершению урока-дискуссии после речи экспертов педагогу необходимо уточнить у участников, изменилось ли их понимание проблемы (если изменилось, необходимо уточнить, чьи аргументы этому способствовали). Он должен подвести итог и оценить работу участников дискуссии. Педагог не должен торопиться высказать свои оценочные суждения. Ему необходимо уточнить и обговорить вместе с учениками то, чем было полезно проведенное занятие, что вызвало интерес, чего не хватало на занятии, чему новому они научились и т. д. Советы и рекомендации можно использовать при проведении последующих занятий [9]. Выставлять оценки за работу на уроке-дискуссии может не только учитель, но и учащиеся. Для этого заранее школьники должны быть ознакомлены с методикой оценки работе в группе.

На уроке обществознания в старших классах дискуссия может быть организована следующим образом. Интересным может быть вопрос «Нужно ли идти на выборы?» За три недели до проведения урока-дискуссии класс делится на группы «Теоретиков», «Историков» и «Социологов», а также выбираются «противники» и «сторонники» активного избирательного права. Группа «Теоретиков» раскрывает основные принципы демократических выборов, характеризует основные этапы избирательной кампании. Группа «Историков» раскрывает историю начала формирования выборной системы в нашем государстве, а также сравнивая ее с современной Россией. Группа «Социологов», готовясь к дискуссии, должна составить анкету и провести анкетирование среди учащихся 10–11 классов, а также родителей и учителей на тему «Нужно ли идти на выборы?», причем вопросы анкеты должны содержать информацию о респондентах (пол, возраст, образование), а также вопросы по исследуемой теме, например, «Что вы знаете о выборах?», «Ходите ли вы на выборы?», «Если да / нет, то почему?». Участники группы «Социологи» по результатам анкетирования анализируют полученную информацию и сообщают полученные данные в ходу проведения дискуссии. Далее идет дискуссионный этап работы. Вначале выступают «противники» активного избирательного права, приводят аргументы, подтверждающие эту позицию, делают выводы. Затем выступают «сторонники» активного избирательного права, выражают противоположную точку зрения по данному вопросу. Следующий этап – свободная дискуссия по проблемному вопросу, все участники малых групп высказывают свои мнения, выдвигают мнения «за» и против», проходят к определенным выводам и мнению по данному исследуемому на уроке вопросу. В конце занятия учитель проводит рефлексию, уточняя у обучающихся, «Почему важно принимать участие в голосовании?» и «Можно ли людей заставить голосовать?».

Дебаты представляют собой один из эффективных методов, способствующих становлению ораторского мастерства, культуры общения, навыков работы в команде, формированию у школьников активной гражданской позиции,

умения убеждать, выдвигая мнение, основанное прежде всего на фактах, исключая эмоциональность и субъективность. На уроках обществознания можно предложить следующие темы дебатов в старших классах: «Трудовые мигранты России»; «Рыночная экономика в России: благо или зло?»; «Подростку в XXI веке живется легче, чем раньше», «Изменение роли женщин в обществе». Главное в данном методе – наличие двух команд, выдвигающих аргументы и контраргументы, опирающиеся на убедительные доказательства в виде цитат, статистических данных, примеров. Во время дебатов класс делится на две команды, они обсуждают заданную тему, которая формируется учителем в виде тезиса, высказывают аргументы. Одна команда утверждает этот тезис, а другая команда опровергает его.

Рекомендуется использовать различные виды дебатов:

– проблемные дебаты, затрагивающие ключевое содержание дискуссионных проблем (например, «Образование в Российской Федерации должно быть бесплатным»);

– экспресс-дебаты, применяемые для рассмотрения мини-проблем и предполагающие осуществление быстрой «Обратной связи». Этот вид дебатов осуществляется для закрепления учебного материала либо для активизации познавательной деятельности на уроке;

– дебаты, предусматривающие работу учащихся с документами. Данная работа направлена на формирование навыков логического анализа научных источников (например, при подготовке к дебатам по теме «Более строгие приговоры снизят уровень преступности в нашей стране»);

– дебаты как технология повторительно-обобщающих уроков (например, тема «Семья и отношения». Проблемные вопросы по темам: Почему люди вступают в брак? Нужна ли регламентация разницы в возрасте для вступающих в брак? В каком случае возможен развод? Следует ли запретить разводы? Учащиеся подвергают анализу ранее изученный материал, критически его осмысливают и формулируют выводы).

Конференция, симпозиум – это разновидность дискуссионного метода, построенного на обсуждении научной проблемы, воспроизводящей в игровой форме атмосферу такого мероприятия. В ходе конференции обучающиеся выступают с докладами, представляющими их точку зрения, а затем отвечают на вопросы «аудитории» (класса). Положительными сторонами данного метода является опора на самостоятельную работу, в ходе которой учащиеся приобретают навыки анализа научной литературы, систематизации информации. Также учащиеся осваивают научный стиль изложения, а отвечая на вопросы, учатся приводить обоснованные аргументы. Подобную работу не стоит начинать раньше 8–9 классов, поскольку прежде необходимо убедиться в соответствующем развитии навыков самостоятельной работы.

Мозговой штурм – это оперативный метод решения проблемы на основе стимулирования творческой активности, при котором участникам обсуждения предлагают высказать как можно большее количество вариантов решения, в том числе самых фантастичных [10]. В основе данного метода находятся четко выраженные этапы процессов генерирования идей и их критической оценки. Такой урок должен быть организован следующим образом: необходимо разделить класс на группы для генерации идей и их анализа, объяснить учащимся, что надо получить много идей, зафиксировать их и дать оценку. Например, при изучении темы «Социальная мобильность» перед школьниками ставится проблема: «Появились ли новые каналы социальной мобильности или до сих пор актуальны лишь выделенные П. Сорокиным?». По ходу решения проблемы ученики приходят к выводам, что общество является системой, претерпевающей изменения, а самым значительным изменением стала информатизация, дающая огромные возможности всем людям, независимо от их социального положения. Такое во времена П. Сорокина было бы невозможно, поэтому в качестве новых каналов циркуляции можно рассмотреть СМИ, Интернет. Подобный метод позволяет школьникам обдумать полученные знания на уроке и в дальнейшем применить их в повседневной жизни. Все высказываемые идеи соотносят с достоверной информацией по рассматриваемой проблеме. При этом очень важна роль учителя, направляющего отбор идей и корректировку процесса. Если идеи некорректны, важно, чтобы учащиеся в ходе дискуссии это поняли и исправили ситуацию сами.

Плюсами этого метода является вовлечение всех обучающихся в процесс работы. Актуализируются знания в процессе доработки чужих идей, развивается культура аргументации. В работе используются разнообразные идеи, предложения, что позволяет разрушать штампы, избежать познавательного стереотипа. К минусам можно отнести слишком большой поток разнообразных предложений. В этой связи может быть сложно выявить и раскрыть рациональные и продуктивные идеи. При слабой обученности школьников сотрудничеству в командной работе участники могут быть не удовлетворены эффективностью и результативностью своей деятельности. Многие участники настаивают на авторстве обсуждаемых идей и предпочитают быть лидерами творческого процесса за счет тех, кто менее развит и подготовлен.

Обсуждение и заключения

Таким образом, методы дискуссионного обучения комплексно реализуют ряд педагогических функций: воспитательные, обучающие и релаксационные.

Практика проведения уроков обществознания с использованием методов «мозговой штурм», дискуссия, конференция, дебаты показывает положительные результаты. С их помощью формируются знания, умения и навыки путем вовлечения школьников в активную познавательную и коммуникативную деятельность, что является условием реализации требований ФГОС. Использование подобных методов, нацеленных на закрепление пройденного материала, позволяет ученикам более глубоко проанализировать полученные знания, почувствовать свои силы и способности, повышать самооценку. Их применение на уроках обществознания способствует повышению интеллектуальной активности, помогает воспитать из учащегося личность, способную оригинально мыслить, самостоятельно принимать решения, осуществлять творческий подход к решаемым проблемам. Осуществляется развитие коммуникативной компетентности, поскольку основой дискуссионного обучения является взаимодействие на интерперсональном уровне, в диалогическом общении, при котором происходит не только актуализация коммуникативных умений и навыков, но и развитие эмпатии и эмоциональных контактов между учащимися, развиваются навыки кооперации в совместной эффективной деятельности.

Список использованных источников

1. *Чекушкина Е. Н., Родина Е. Н.* Роль и значение рефлексии в процессе обучения школьников обществознанию // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2020. Т. 9. № 2А. С. 107–113.
2. *Пятаева Н. В.* Антропоцентрический принцип современного языкознания и понятие картины мира // Филологический класс. 2004. № 12. С. 47–54.
3. *Ясперс К.* Смысл и назначение истории. Москва : Политиздат, 1991. 527 с.
4. *Чекушкина Е. Н.* Коммуникативная теория Ю. Хабермаса и культура информационного общества // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 25–27.
5. *Иманжусупова С. У.* Дискурс как основа социального взаимодействия // Молодой ученый. 2012. № 6 (41). С. 252–255.
6. *Балдина М. Ю.* О взаимосвязи понятий «компетенция», «компетентность», «коммуникативная компетентность» // Концепт. 2014. S 25. С. 11–15.
7. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 6–20.
8. *Баранова В. И.* Применение методов интерактивного обучения на уроках начальных классов // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Арзамас : Арзамасский филиал ННГУ, 2015. С. 413–417.
9. *Полковникова Т. А.* Ролевая дискуссия по теме «Экономическая политика государства» // Преподавание истории и обществознания в школе. 2007. № 1. С. 71–75.
10. *Иоффе А. Н.* Проектирование в образовании и учебные проекты по истории // Преподавание истории в школе. 2013. № 6. С. 5–9.

Поступила 30.04.2021;
принята к публикации 07.05.2021.

Об авторах:

Родина Елена Николаевна, доцент кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат философских наук, madam.rodina-rod@yandex.ru.

Чекушкина Елена Николаевна, профессор кафедры философии ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор философских наук, elenachekushkina@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Родина Елена Николаевна – определение замысла, доработка текста.

Чекушкина Елена Николаевна – научное управление, разработка первоначального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Chekushkina E.N., Rodina E.N. The role and importance of reflection in the process of teaching schoolchildren social studies. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke* = Context and reflection: philosophy about the world and man. 2020; 9 (2A): 107–113. (in Russ.)
2. Pyataeva N.V. Anthropocentric principle of modern linguistics and the concept of the picture of the world. *Filologicheskij klass* = Philological class. 2004; 12: 47–54. (in Russ.)
3. Jaspers K. The meaning and purpose of the story. Moscow, Political publishing house, 1991. 527 p. (in Russ.)
4. Chekushkina E.N. Communicative theory of Yu. Habermas and the culture of the information society. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya* = Theory

and practice of social development. 2014; 1: 25–27. (in Russ.)

5. Imanzhusupova S.U. Discourse as the basis of social interaction. *Molodoj uchenyj* = Young scientist. 2012; 6 (41): 252–255. (in Russ.)

6. Baldina M.Yu. On the relationship of the concepts of «competence», «competence», «communicative competence». *Koncept* = Concept. 2014; S 25: 11–15. (in Russ.)

7. Elkonin D.B. To the problem of periodization of mental development in childhood. *Voprosy psihologii* = Psychology questions. 1971; 4: 6–20. (in Russ.)

8. Baranova V. I. Application of interactive learning methods at primary school lessons. *Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty: problemy preemstvennosti i vnedreniya: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* = State educational standards: problems of continuity and implementation: collection of materials of the All-Russian Scientific and Practical conference. Arzamas, Arzamas branch of the UNN State University, 2015. P. 413–417. (in Russ.)

9. Polkovnikova T. A. Role-playing discussion on the topic «Economic policy of the state». *Prepodavanie istorii i obshchestvoznaniya v shkole* = Teaching history and social studies at school. 2007; 1: 71–75. (in Russ.)

10. Ioffe A. N. Design in education and educational projects in history. *Prepodavanie istorii v shkole* = Teaching history and social studies at school. 2013; 6: 5–9. (in Russ.)

Submitted 30.04.2021;
revised 07.05.2021.

About the authors:

Elena N. Rodina, Associate Professor, Department of philosophy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philosophy), madam.rodina-rod@yandex.ru.

Elena N. Chekushkina, Professor, Department of philosophy, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Dr. Sci. (Philosophy), elenachekushkina@yandex.ru.

Contribution of the authors:

Elena N. Rodina – definition of the concept, revision of the text.

Elena N. Chekushkina – scientific management, development of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 372.893
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_98

Об особенностях перехода обучающихся от курса истории в школе к изучению истории в вузе (на опыте Финансового университета при Правительстве Российской Федерации)

М. Н. Свинцова*, А. С. Кисляков
ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, Россия
**MNSvintsova@fa.ru*

Введение: в статье формулируются проблемы преемственности и соотношения школьного курса истории и курса истории в вузе, а также предлагаются направления решения этих проблем путем изменения концепции построения курса истории для бакалавров в высшей школе.

Материалы и методы: методологической основой исследования стали теоретический анализ нормативно-правовых документов в сфере образования, научной педагогической литературы по теме исследования, обобщение и систематизация современного педагогического опыта в преподавании истории в вузе.

Результаты исследования: в результате исследования обозначен комплекс нормативных документов, регламентирующих задачи, содержание и формируемые компетенции курса истории в вузе, обозначена проблема преемственности преподавания истории в школе и в вузе, важность культурно-антропологического подхода к пониманию исторического процесса, изменения концепции построения курса и методики преподавания истории в высшей школе на уровне бакалавриата. Предложена тематика методологических вопросов исторической науки, которые положены в основу обновленной рабочей программы дисциплины курса истории на опыте Финансового университета.

Обсуждение и заключения: высшее образование менее подвижно, более академично нежели школьное, должно соответствовать требованиям времени и запросам рынка труда. Между уровнями образования должна сохраняться преемственность на основе цивилизационного, культурно-антропологического понимания исторического процесса. Образовательным трендом в преподавании истории сегодня стано-

вится переход от линейного изучения и повторения содержания школьного курса истории к проблемно-тематическому, основанному на освещении важных методологических вопросов исторической науки с целью реализации воспитательного потенциала дисциплины и расширения исторического сознания, критико-аналитического мышления и практической вовлеченности обучающегося в процессе получения знаний.

Ключевые слова: высшее образование, история, федеральные государственные образовательные стандарты, концепция преподавания истории, проблемное обучение.

Благодарности: статья подготовлена по результатам исследований, выполненных за счет средств Научного фонда финуниверситета.

Specifics of transition of students from the historic courses at school to the study of History at the University (based on the studies of the Financial University under the Government of the Russian Federation)

M. N. Svintsova**, *A. S. Kislyakov
Financial University under the Government of the Russian Federation,
Moscow, Russia
**MNSvintsova@fa.ru*

Introduction: present paper aims to discover problems of continuity and correlation between high school and university historic studies curriculum, authors propose directions for solving these problems by changing the concept of history course for bachelors in higher education.
Materials and Methods: main methodological basis of present study consists of and is based on theoretical analysis of regulatory documents in the field of education, scientific pedagogical literature on the topic of relevant research, generalization and systematization of modern pedagogical experience and historic tradition.
Results: our main findings allow us to distinguish a set of normative documents, regulatory tasks, content and planned competencies of the history course at the university was identified, the problem of the continuity of teaching history at school and at the university, the importance of a cultural-anthropological approach in understanding the historical process, changing the concept of building a course and teaching methods of history in high school at the undergraduate level. We propose new subject of methodological issues in historical science, which should form the basis of the updated work program of the discipline of the course of history on the experience of the Financial University.
Discussion and Conclusions: higher education is less flexible and more academic than school, must meet the requirements of the time and the demands of the labor market. Continuity should be maintained between the levels of education on the basis of a civilizational, cultural and anthropological understanding of the historical process. An educational trend today represents transition from a linear study and content repetition to a problem-thematic one which should be based on highlighting important methodological issues of historical science in order to realize the educational potential of the discipline and expand historical consciousness, critical-analytical thinking and practical involvement of the student in the process of acquiring knowledge.

Key words: higher education, history, federal state educational standards, the concept of teaching history, problem learning.

Acknowledgments: research was carried out at the expense of the Scientific Fund of the Financial University.

Введение

В актуальных условиях пандемии на глазах меняется качество и особенности процесса образования: форсированное внедрение цифровых и информационных методов обучения, практикоориентированность, внедрение новых методов обучения и учебного, и творческого взаимодействия между обучающимися и преподавателем, повышение требований самого обучающегося к образованию. Речь идет и о среднем, и о высшем образовании. Острее становится проблема особенностей перехода обучающихся со школьной скамьи в стены вуза, от школьного курса истории к курсу истории в вузе, взаимосвязи учебных курсов на разных ступенях образования, адаптации к новой академической традиции обучения. Объектом внимания данной статьи станет аспект преемственности школьного и вузовского курса истории, концепции их изучения и актуализации. Целью является анализ содержательного и методического соотношения школьного и вузовского курса истории, и выявление траекто-

рий преобразования концепции курса истории в вузе в соответствии с требованиями времени.

Обзор литературы

Ввиду быстрого развития сферы образования историографическую опору данной работы составили свежие исследования актуальных аспектов и взгляды на современное состояние образования. Особенности современной нормативной базы школьного образования и вопросы структуры современного курса истории в школе исследовала В. Г. Сушенцова [1], проблемы исторического познания и стратегии выстраивания куса истории в вузе стали объектом внимания исследователей Е. Г. Панова и Е. М. Скворцовой [2], К. А. Ушмаевой [3], И. Е. Абрамова, Е. В. Магомедова, Н. Е. Рылова [4], В. А. Овчаренко [5], вопросы методики преподавания истории – Э. Ш. Бекировой [6], факторы мотивации к обучению исследуются Н. В. Кочетковым, М. Н. Расходчиковой [7] и другими [8; 9].

Материалы и методы

В основу данной статьи лег анализ нормативных документов, регулирующих учебный процесс: Конституция Российской Федерации, Федеральные государственные образовательные стандарты, Концепция преподавания курса «История России», Историко-культурный стандарт. Научно-теоретический анализ современной педагогической литературы продемонстрировал общность и актуальность вопроса выстраивания курса истории в вузе, логичности и преемственности концепций и задач ее изучения студентами и методического обеспечения. Опыт преподавания курса истории на различных направлениях подготовки Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (экономического, математического и гуманитарного) позволяет судить о назревших изменениях в концепции преподавания курса у бакалавров и выстраивания стратегии гуманитарного образования у всех специальностей в целом.

Результаты исследования

С принятием Конституции Российской Федерации в 1993 г. (статья 43)[1] было сделано обязательным основное общее образование, что привело к возможности обучающегося покинуть стены школы после 9 лет обучения и продолжить его в средних профессиональных учебных заведениях либо завершить. В таком случае целесообразным было введение «концентрической» модели изучения истории (обучающийся проходил курс истории с 5 по 9 классы, а затем повторял его в 10–11 классах). Безусловно, темп изучения материала, а затем его беглый повтор формировал слабые знания и негативное отношение к предмету как к сложному, непонятному, неинтересному. С 1 сентября 2013 г. вступил в силу закон «Об образовании в Российской Федерации»[2], обусловивший возврат к «линейной» схеме преподавания истории в школе (курс истории изучается с 5 по 11 класс). «Линейная модель» начала реализовываться с 2016–2017 учебного года [1].

На сегодняшний день завершает свое действие государственный образовательный стандарт 2004 г. (выпускники 11 класса 2020–2021 учебного года), а для учащихся на текущий учебный год 5–10 классов действуют федеральные государственные образовательные стандарты 2009–2013 гг. Первый предполагает «концентрическую» модель преподавания истории и регламентацию содержания и требований к изучению истории, второй – «линейную» модель и не конкретизирует содержательную часть курса, указывая на знания и умения, формируемые в процессе обучения. Содержание курса истории в школе регламентируется рабочей программой дисциплины образовательной организации на основе Примерной образовательной программы среднего общего образования, утвержденной в 2016 г. Содержание Единого государственного экзамена, которым проводится оценка достижений учащихся, также регламентируется ФГОС, а с 2015 г. еще и Историко-культурным стандартом, который является частью Концепции преподавания «Истории России» 2014 г.

Историко-культурный стандарт заслужил со стороны педагогического сообщества определенную критику. Во-первых, переизбыток дидактических единиц, большое количество фактического материала, объем которого постоянно увеличивается в связи с включением новых фактов, «продления» истории до сегодняшнего дня, что отмечает ряд авторов[3]. Обучающийся не может освоить такой объем программы, это влияет и на формирование негативного отношения к предмету и его содержанию. Во-вторых, материал курса истории слабо дифференцирован по классам и соответственно возрасту обучающегося, что является источником дополнительных трудностей. В-третьих, преобладание социально-политического контекста истории, соответствующего более устаревшей советской системе,

[1] Конституция Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 20.04.2021)

[2] Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.04.2021).

[3] *Бекирова Э. Ш.* О проблеме реформирования методики преподавания истории в высшей школе // Педагогический вестник. 2019. № 11. С. 9–11. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42352954 (дата обращения 19.04.2021); Проблемы преподавания всеобщей истории в условиях перехода на новую модель исторического образования. URL: https://rosuchebnik.ru/material/prepodavanie-vseobshchey-istorii/ (дата обращения: 30.04.2021).

и второстепенное положение культурно-духовного содержания. Стоит только упомянуть, что, к примеру, разделы о культуре периодов всеобщей и отечественной истории изучаются бегло, кратко либо самостоятельно[4]. Формируется невнимательное или даже пренебрежительное отношение к культуре своей страны и других народов, складывается впечатление необязательности или второстепенности данной сферы, что в корне противоречит целям изучения курса истории в школе, а затем в вузе.

В течение 2020 г. рабочая группа под руководством сопредседателя Российского исторического общества, академика РАН, научного руководителя Института всеобщей истории РАН Александра Чубарьяна провела работу с целью устранить проблемы в преподавании школьного курса истории. Создан обновленный вариант Концепции преподавания учебного курса «История России», в котором предполагается применение линейного принципа преподавания истории на всю старшую школу, изучение истории XX века в старших классах (10–11 классы) и синхронизация ее со всемирной историей, рекомендуется изучение предмета «Россия в мире» только в качестве курса по выбору при углубленном изучении гуманитарных дисциплин, согласование курсов региональной истории и «Истории России», приведение названных курсов и учебников в строгое соответствие с Историко-культурным стандартом, разработка плана по постепенному внедрению обязательной проверки учебных достижений по истории России у всех выпускников основной и средней школы, совершенствование системы повышения квалификации учителей[5].

Одной из важнейших частей Концепции является обновленный Историко-культурный стандарт (в основу положен Историко-культурный стандарт 2014 г.), в котором при попытке перераспределить дидактические единицы более равномерно не решился вопрос их количества. Обучающиеся, зачастую не справляясь с большим объемом материала, не имеют общего понимания и восприятия исторического процесса. История остается для обучающегося набором фактов и эпизодов прошлого, не имеющих прямого отношения друг к другу. Логика исторического процесса теряется из-за неверного распределения внимания и усилий ученика, основной целью которого является успешное прохождение процедуры оценки результатов обучения в виде Единого государственного экзамена, успех которого, как отмечают Н. В. Кочетков, М. Н. Расходчикова, в отличие от классической формы экзамена по предмету, сам является целью, снижая мотивацию обучающегося к постижению знаний, так как не требует рефлексии содержательных целей [7].

При переходе выпускников школы на новую ступень образования в вуз возникает противоречие, которое сложно преодолеть без целенаправленной корректировки. В процессе изучения курса истории в вузе обозначается конфликт между личными представлениями ученика об изучаемой теме, сложившимися в процессе изучения истории в школе, и научной информацией, которая преподается в курсе истории в вузе, новыми подходами, сведениями, способами подачи материала, между знаниями студента-первокурсника и невозможностью их применения на практике.

Низкая эффективность и актуальность, а отсюда зачастую негативное отношение студента к истории как к предмету и вытекающее отсюда невнимательное отношение его к данной дисциплине и видение ее второстепенной роли в рамках высшего образования, формируются еще и дублированием структуры школьного курса в усеченном виде и в рамках катастрофической нехватки аудиторных часов, большого количества самостоятельной работы. Еще одним фактором является положение дисциплины в вузе в учебных планах, согласно которым она читается на первом курсе в первом или втором семестре, когда проходит период адаптации студента-первокурсника к особенностям академической среды и практике обучения в высшей школе.

Содержание академического курса истории сегодня регламентировано Федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования (ФГОС3++)[6] либо Образовательными стандартами образовательных учреждений высшего образования, где «история (история России, всеобщая история)» входит в блок дисциплин, являющихся обязательными для освоения. В результате изучения дисциплины у бакалавра должен быть сформирован определенный набор универсальных и/или общепрофессиональных компетенций. Однако содержание, наполнение курса истории регламентируются только рабочей программой дисциплины в вузе. Отсюда при определенной академической свободе содержания перед кур-

---

[4] Проблемы преподавания всеобщей истории в условиях перехода на новую модель исторического образования. URL: https://rosuchebnik.ru/material/prepodavanie-vseobshchey-istorii/ (дата обращения: 30.04.2021).

[5] Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы. URL: https://historyrussia.org/sobytiya/podgotovlen-proekt-usovershenstvovannoj-kontseptsii-prepodavaniya-uchebnogo-kursa-istoriya-rossii.html (дата обращения: 20.04.2021).

[6] Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/88 (дата обращения: 20.04.2021).

сом истории в высшей школе ставятся важные задачи как гносеологического, так и воспитательного характера.

Курс истории не должен противоречить Концепции преподавания учебного курса «История России» в школе, а быть его продолжением, выводящим историческое познание и историческое сознание обучающегося на другой уровень, теоретический. Исследователи Е. Г. Панов, Е. М. Скворцова указывают, что важнейшей задачей преподавания истории становится «выработка согласованных критериев оценки противоречивых явлений истории для введения их в образовательный процесс», «воспитание у студенческой молодежи гражданственности и патриотизма», «преодоление пагубного подражания чуждым культурным кодам, отсечение ложных теорий, размежевание истории и политики», «создание ситуации личной включенности в исторический процесс»[7]. Автор К. А. Ушмаева отмечает значимость для понимания исторического процесса акцентирования внимания обучающихся на закономерностях жизненного цикла цивилизаций, поворотных эпизодах истории, оказывающих влияние на дальнейшее ее развитие, роли личности в истории, закономерностях и случайностях, междисциплинарном, компаративном подходе к изучению истории[8].

В этих обстоятельствах и при низком уровне исторических знаний у современных студентов, что многократно отмечалось в научных публикациях практикующих преподавателей вузов, отход от классического преподавания курса истории для неисторических специальностей и акцентирование внимания на методологических аспектах изучения истории становится образовательным трендом [4]. В процессе изучения глобальных вопросов истории как науки практически используются и актуализируются знания по истории России и всеобщей истории, что обеспечивает преемственность курса относительно ФГОС школьного образования, Концепции преподавания учебного курса «История России» и расширяет исторический кругозор студента, позволяет увидеть знакомые страницы истории под иным углом зрения, применить полученные знания на практике, сформировать умение критически мыслить, анализировать, делать выводы.

В процессе постоянного усовершенствования учебных планов высшего образования уровня бакалавриат из года в год уменьшается количество часов, особенно аудиторных, на изучение общеобразовательных дисциплин (в качестве примера, в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации – 16 часов лекций, 34 часа практических занятий).

В рамках осуществления данной стратегии выстраивания учебного курса для неисторических специальностей в Финансовом университете предложено его обновленное содержание, в котором видится целесообразным обратить внимание студентов на важные проблемы исторической науки и рассмотреть их с методологической точки зрения на примерах отечественной и всемирной истории, известных студенту еще со школьной скамьи: особенности истории как науки, различные точки зрения на траектории развития мирового исторического процесса и отечественной истории, их сопоставления, роль личности в общественно-историческом процессе, дискуссия о месте России в мировой истории, о «точках бифуркации» и альтернативах развития истории, проблемах фальсификации истории, отражение истории в культуре, основные вехи историографии отечественной истории и общее представление об источниках исторической информации, методах исторического исследования и работы с исторической информацией и другие.

Проблемный подход требует изменения методики преподавания истории. В свете последних тенденций требуется акцент на практической работе в рамках курса истории: изучение исторических документов, их анализ, проектная работа, кейсы и ситуационные задачи, личностный и компаративный подход к изучению исторических событий. Развитие умения анализировать, критически мыслить, сравнивать, делать выводы, дискутировать, правильно формулировать и аргументировать свою позицию – это умения, которые приобретаются в процессе творческого практического взаимодействия в ходе учебного процесса, где проблемно-методологический подход к освоению исторического знания создает понятное и в то же время гибкое к адаптации по набору исторического содержания поле, благодатное для развития критически-аналитического мышления, воспитательного потенциала и расширения гуманитарной мысли у студентов-бакалавров.

Обсуждение и заключения

Обобщив вышеприведенное рассуждение, можно заметить, что с начала 2000-х гг. преподавание истории в школе претерпевает регулярные изменения в содержательной и концептуальной части. Высшее образование в этом плане менее подвижно, более академично, но и оно не должно отставать от требований времени, претензий к качеству развития личности, запросам

[7] Проблемы преподавания всеобщей истории в условиях перехода на новую модель исторического образования. URL: https://rosuchebnik.ru/material/prepodavanie-vseobshchey-istorii/ (дата обращения: 30.04.2021).

[8] *Ушмаева К. А.* О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. 2007. № 51. С. 9–14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-prepodavaniya-istorii-v-vuze (дата обращения: 19.04.2021).

рынка труда. Между этими уровнями образования должна сохраняться преемственность на основе цивилизационного, культурно-антропологического понимания исторического процесса.

Образовательным трендом в преподавании гуманитарных дисциплин, а именно истории, становится переход от линейного изучения и повторения содержания школьного курса истории к проблемно-тематическому, основанному на освещении важных методологических вопросов исторической науки, имеющих основной задачей развитие критически-аналитического мышления студента, реализацию воспитательного потенциала дисциплины, расширение исторического сознания и практической вовлеченности обучающегося.

Список использованных источников

1. *Сушенцова В. Г.* Потерянные в веках: как изучают историю современные российские школьники // Запад – Восток. 2020. № 13. С. 127–141.
2. *Панов Е. Г., Скворцова Е. М.* Курс «История» в стратегии гуманитарного образования современного университете // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2021. Т. 11. № 1. С. 49–57.
3. *Ушмаева К. А.* О концепции преподавания истории в вузе // Вестник Ставропольского государственного университета. 2007. № 51. С. 9–14. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-prepodavaniya-istorii-v-vuze (дата обращения 19.04.2021).
4. *Абрамова И. Е., Магомедова Е. Б., Рылова Н. Е.* Проблемы и особенности преподавания дисциплины «история» в непрофильных вузах (на примере РОСТГМУ) // Гуманизация образования. 2019. № 6. С. 4–14. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42368357 (дата обращения 19.04.2021).
5. *Овчаренко В. А.* Дистанционное обучение и современные подходы преподавания истории в вузе: вызовы и ответы (на примере ФГБОУ ВО «ДГТУ») // Гуманитарные и социальные науки. 2020. № 3. С. 300–307. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-i-sovremennye-podhody-prepodavaniya-istorii-v-vuze-vyzovy-i-otvety-na-primere-fgbou-vo-dgtu (дата обращения 19.04.2021).
6. *Бекирова Э. Ш.* О проблеме реформирования методики преподавания истории в высшей школе // Педагогический вестник. 2019. № 11. С. 9–11. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42352954 (дата обращения 19.04.2021).
7. *Кочетков Н. В., Расходчикова М. Н.* Мотивация к обучению в школе: основные подходы и исследования в отечественной науке // Гуманитарные науки и образование. 2019. Т. 10. № 3. С. 74–81. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287953 (дата обращения 19.04.2021).
8. *Калач Е. В.* Преподавание истории России и истории профессии как неотъемлемая часть учебно-воспитательного процесса вуза // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2013. Т. 2. № 1 (2). 84–86. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-rossii-i-istorii-professii-kak-neotemlemaya-chast-uchebno-vospitatelnogo-protsessa-vuza-1 (дата обращения 19.04.2021).
9. *Skvortsova E. M., Panov E. G.* Student's road to history: new concept of teaching the course // International Scientific and Practical Conference "Solovyov Historical and Philosophical Readings. Russian and Foreign Experience in the System of Humanities Education: History, Modernity, Prospects", 2020. SHS Web Conf. 2021. Vol. 103. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/14/shsconf_shpr2021_01028/shsconf_shpr2021_01028.html (дата обращения 19.04.2021).

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Свинцова Марина Николаевна, доцент Департамента гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (125993, Российская Федерация, 125993 (ГСП-3), г. Москва, Ленинградский просп., 49), кандидат исторических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9402-0816, MNSvintsova@fa.ru.

Кисляков Анатолий Сергеевич, доцент Департамента гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (125993, Российская Федерация, 125993 (ГСП-3), г. Москва, Ленинградский просп., 49), кандидат исторических наук, ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9650-5764, ASKislyakov@fa.ru.

Заявленный вклад авторов:

Свинцова Марина Николаевна – научное руководство; анализ научной литературы по теме; подготовка текста публикации.

Кисляков Анатолий Сергеевич – критический анализ; доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Sushentsova V.G. Lost in the centuries: how modern Russian schoolchildren study history. *Zapad – Vostok* = West – East. 2020; 13: 127–141. (In Russ.)
2. Panov E.G., Skvortsova E.M. Course "History" in the strategy of humanitarian education of the modern University. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta* = Humanities and Social Sciences. Bulletin of the Financial University. 2021; 11 (1): 49–57. (In Russ.)
3. Ushmaeva K.A. On the concept of teaching history at the university. *Vestnik Stavropolskogo gosudarst-*

vennogo universita = Bulletin of the Stavropol State University. 2007; 51: 9–14. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/o-kontseptsii-prepodavaniya-istorii-v-vuze (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

4. Abramova I.E., Magomedova E.B., Rylova N.E. Problems and features of teaching the discipline "history" in non-core universities (on the example of ROSTSMU). *Gumanizatsiya obrazovaniya* = Humanizing education. 2019; 6: 4–14. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42368357 (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

5. Ovcharenko V.A. Distance learning and modern approaches to teaching history in higher education: challenges and answers (on the example of FGBEE HE "DSTU"). *Gumanitarnue i sozialnue nauki* = Humanities and social sciences. 2020; 3: 300–307. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnoe-obuchenie-i-sovremennye-podhody-prepodavaniya-istorii-v-vuze-vyzovy-i-otvety-na-primere-fgbou-vo-dgtu (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

6. Bekirova E.Sh. On the problem of reforming the methodology of teaching history in higher school. *Pedagogicheskiy vestnik* = Pedagogical Bulletin. 2019; 11: 9–11. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42352954 (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

7. Kochetkov N.V., Razkhodchikova M.N. Motivation for learning at school: basic approaches and research in Russian science. *Gumanitarnue nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2019; 10, 3: 74–81. Available at: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41287953 (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

8. Kalach E.V. Teaching the history of Russia and the history of the profession as an integral part of the educational process of the university. *Problemy obespecheniya bezopasnosti pri likvidacii posledstvij chrezvychajnyh situacij* = Problems of ensuring security in the elimination of the consequences of emergency situations. 2013: 2. 1 (2): 84–86. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/prepodavanie-istorii-rossii-i-istorii-professii-kak-neotemlemaya-chast-uchebno-vospitatelnogo-protsessa-vuza-1 (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

9. Skvortsova E.M., Panov E.G. Student's road to history: new concept of teaching the course. *International Scientific and Practical Conference "Solovyov Historical and Philosophical Readings. Russian and Foreign Experience in the System of Humanities Education: History, Modernity, Prospects"*, 2020. SHS Web Conf. 2021. Vol. 103. Available at: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/14/shsconf_shpr2021_01028/shsconf_shpr2021_01028.html (accessed 19.04.2021). (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the authors:

Marina N. Svintsova, Associate Professor, Department of Humanities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Financial University under the Government of the Russian Federation» (49 Leningradsky Pr., Moscow, GSP-3, 125993, Russia), Ph.D. (History), ORCID: http://orcid.org/0000-0002-9402-0816, MNSvintsova@fa.ru.

Anatoly S. Kislyakov, Associate Professor, Department of Humanities of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Financial University under the Government of the Russian Federation» (49 Leningradsky Pr., Moscow, GSP-3, 125993, Russia), Ph.D. (History), ORCID: http://orcid.org/0000-0001-9650-5764, ASKislyakov@fa.ru.

Contribution of the authors:

Marina N. Svintsova – scientific supervision; scientific literature analysis on the issue; preparation of the initial text.

Anatoly S. Kislyakov – a critical analysis; revision of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_104

Проблема практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена в нормативно-правовых документах

С. В. Сергеева*, *, М. В. Денисов**

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет», г. Пенза, Россия

**sergeeva@penzgtu.ru, **denisovm@penzgtu.ru*

Введение: в статье на основе анализа нормативных документов выделяются значимые направления решения проблемы организации практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена (ССЗ) на практике.

Материалы и методы: статья выполнена на основе использования общелогических и теоретических методов исследования нормативно-правовой документации и педагогической литературы.

Результаты исследования: выделены основные направления решения проблемы организации практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена (ССЗ): актуализация содержания образования (через внедрение практико-ориентированных технологий обучения); совершенствование механизма взаимодействия образования и производства путем консолидации имеющихся ресурсов.
Обсуждение и заключения: на основе представленных результатов исследования можно сделать вывод о том, что практико-ориентированная подготовка ССЗ представляет собой реализацию практико-ориентированных образовательных программ СПО в условиях взаимодействия образования и производства на всех этапах подготовки студентов (от согласования содержания подготовки до итоговой оценки качества подготовки выпускников) через интеграцию ресурсов образования и производства, необходимых для обеспечения высокого качества практико-ориентированной подготовки ССЗ.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, интеграция образования и производства.

Problem of practice-oriented training of mid-level specialists in regulatory documents

S. V. Sergeeva*, *M. V. Denisov*
Penza State Technological University, Penza, Russia
**sergeeva@penzgtu.ru, ***denisovm@penzgtu.ru*

Introduction: the article discusses the normative documents governing and regulating the solution of the problem of practice-oriented training of middle-level specialists in practice.
Materials and Methods: the article is based on general logical and theoretical methods of research of normative legal documentation and pedagogical literature.
Results: the authors identified the main directions of solving the problem of organizing practice-oriented training of middle-level specialists: updating the content of education (through the introduction of practice-oriented learning technologies); improving the mechanism of interaction between education and production by consolidating available resources.
Discussion and Conclusions: on the basis of the presented research results, it can be concluded that practice-oriented training is the implementation of practice-oriented educational programs of secondary vocational education in the context of interaction between education and production at all stages of student training (from agreeing the content of training to the final assessment of the quality of training graduates) through the integration of education and production resources necessary to ensure the high quality of practice-oriented training of mid-level specialists.

Key words: practice-oriented training, integration of education and production.

Введение

Кардинальная технологическая модернизация российской экономики требует подготовки современных специалистов, свободно владеющих своей специальностью и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. В связи с этим организация практико-ориентированной подготовки специалистов среднего звена (ССЗ) занимает важнейшее место в модернизации отечественной системы образования.

Обзор литературы

Базой исследования выступили преимущественно нормативно-правовые документы, регулирующие и регламентирующие решение проблемы практико-ориентированной подготовки ССЗ на практике, а также работы ведущих отечественных ученых, занимающихся современными проблемами среднего профессионального образования (СПО).

Нормативная основа деятельности российского образования в целом, а также решения проблемы практико-ориентированной подготовки ССЗ, в частности, заложена в Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» (21.12.2012 г., № 273-фз), проекте «Образование», Приказе Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования» и др.

Анализируя названные документы, можно выделить одно из ключевых направлений развития СПО – это обновление содержания образования, направленного на подготовку высококвалифицированных кадров на основе практико-ориентированных форм обучения (Распоряжения Правительства РФ № 2108-р от 13.11.2013 г., № 349-р от 03.03.2015 г.) через привлечение ра-

ботодателей как к разработке и реализации государственной политики в области профессионального образования, так и к совместной профессиональной подготовке и оценке качества этой подготовки специалистов среднего звена (п. 7.1 Закон РФ «Об образовании» (10.07.1992 г.), статьи №№ 10, 19, 59, 74, 96 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (21.12.2012 г.).

Материалы и методы

При проведении исследования проблемы практико-ориентированной подготовки ССЗ в нормативной документации преимущественно использовались общелогические (анализ и синтез) и теоретические (изучение и анализ нормативной документации и педагогической литературы, обобщение) методы исследования.

Результаты исследования

М. В. Никитин отмечает, что практико-ориентированное обучение и воспитание студентов является традиционной целевой функцией образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО [1]. Соглашаясь с исследователем, отметим, что важнейшим условием организации практико-ориентированной подготовки студентов выступает взаимодействие образования и производства. Проблема взаимодействия образования и производства в процессе подготовки кадров наиболее острой оказалась в начале 2000-х гг. Вследствие экономических реформ 90-х гг. XX в. были разрушены каналы финансирования профессионального образования как из средств федерального бюджета и бюджетов субъектов, так и за счет предприятий, утративших мотивацию помогать бывшим подшефным учреждениям СПО [2].

Назрела необходимость консолидации ресурсов бизнеса, государства и сферы образования в развитии системы СПО, выстраивание эффективных механизмов взаимодействия образования и производства, что позволило бы осуществлять профессиональную подготовку ССЗ с использованием практико-ориентированных форм обучения.

Основные целевые ориентиры системы образования на период до 2025 г. были определены в Национальной доктрине образования в РФ (далее – Доктрине), принятой Правительством РФ в 2000 г. Ключевыми целями и задачами образования провозглашались: «актуализация содержания профессионального образования с учетом современных достижений науки, отражающих изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий; подготовка высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий; привлечение работодателей и других заказчиков, специалистов к социальному партнерству и организации профессионального образования с целью удовлетворения потребностей рынка труда; интеграция образования, науки и производства»[1]. В содержании Доктрины нашли отражение новые условия функционирования образования, распределение ответственности социальных партнеров в вопросах качества профессионального образования, воспитания подрастающего поколения.

Одновременно ключевые положения Доктрины были представлены в Федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 гг. Одним из ее постулатов стало «обновление структуры и содержания образования», «развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ».

Процесс обновления структуры и содержания образования был продолжен в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. (17.11.2008 г.). В качестве значимого ориентира развития системы профессионального образования определялось «обновление государственных образовательных стандартов и модернизация программ обучения по всем уровням на базе квалификационных требований»[2].

В результате выполнения мероприятий по реализации названных документов разрабатывались и утверждались новые образовательные стандарты по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям (ТОП-50) (перечень утвержден Приказ Минтруда от 02.11.2015 г. № 831[3], актуализирован приказом министерства труда и социального развития РФ 26.10.2020 № 744[4]) с учетом требований профессиональных стандартов. Они в полной мере отражали общую политику государства по совершенствованию механизмов взаимодействия образования и производства в сфере профессионального образования.

Основные изменения во ФГОС СПО по ТОП-50 коснулись следующего:

[1] Постановление Правительства Российской Федерации от 04 октября 2000 года № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации».

[2] Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года».

[3] Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 2 ноября 2015 г. № 831 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

[4] Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 26.10.2020 № 744 «Об утверждении списка 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования».

– задано иное соотношение в части практико-ориентированности образовательных программ (в сторону увеличения);

– пересмотрены пропорции аудиторной (при непосредственном участии педагога) и самостоятельной нагрузок студента – 75 % и 25 % соответственно;

– увеличен объем вариативной части учебного плана (это позволило разрабатывать образовательные программы более адаптированные под конкретную профессиональную деятельность);

– привлечены в обязательном порядке к экспертизе оценочных средств внешние эксперты – работодатели из числа действующих руководителей и работников организаций, направление деятельности которых соответствует области профессиональной деятельности;

– неукоснительным стало требование к условиям реализации образовательной программы, привлечение на условиях гражданско-правового договора руководителей и работников организаций, направление деятельности которых соответствует области профессиональной деятельности.

Все внесенные изменения, несомненно, позволили более гибко формировать основные профессиональные образовательные программы: повысить практико-ориентированность подготовки, актуализировать их содержание с учетом требований современного производства, а также увеличить степень независимости в оценке качества профессиональной подготовки специалистов среднего звена.

Как показывает анализ изучаемых нормативно-правовых документов, акцент на практико-ориентированный характер реализации образовательных программ делается в ряде из них, одновременно определяющих направление развития СПО последнего десятилетия. Так, в Распоряжении Правительства РФ от 13.11.2013 г. (№ 2108-р) одним из направлений реализации мероприятий, ориентированных на увеличение числа высококвалифицированных работников к 2020 г., стала разработка образовательных программ, направленных на подготовку высококвалифицированных кадров на основе практико-ориентированных форм обучения[5]. Далее в Распоряжении Правительства РФ от 03.03.2015 г. (№ 349-р) одним из направлений совершенствования системы СПО было определено последовательное внедрение практико-ориентированной модели обучения, которая позволит осуществлять профессиональную подготовку ССЗ с использованием практико-ориентированных методов обучения, когда не менее половины учебного времени студенты будут проводить на производственных площадках организаций или в учебно-тренировочных центрах[6]. Таким образом, анализ документов показывает, что проблема актуализации содержания образования в настоящее время является приоритетной задачей совершенствования процесса подготовки ССЗ в образовательных организациях СПО.

Решение проблемы связывают с внедрением в образовательный процесс модели практико-ориентированной подготовки ССЗ. Реализация данной модели предполагает, с одной стороны, увеличение степени практико-ориентированности образовательных программ СПО (за счет актуализации содержания образования, внедрение практико-ориентированных технологий обучения), а с другой – совершенствование механизма взаимодействия образования и производства путем консолидации имеющихся ресурсов, необходимых для обеспечения высокого качества практико-ориентированной подготовки ССЗ.

Внедрение практико-ориентированных технологий в процесс обучения требует наличия современной материально-технической базы. В начале 2000-х гг. данная проблема обозначилась как весьма актуальная. Как свидетельствуют данные современных исследователей (С. Н. Захарова, Т. Г. Князева, Е. П. Челпакова), устаревание материально-технической базы большинства учреждений СПО к 2010 г. составило более 80 % [3].

Выходом из сложившейся ситуации стала реализация Федеральных целевых программ. В рамках национального проекта «Образование» в 2008 г. была осуществлена государственная поддержка подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в учреждениях СПО, внедряющих инновационные образовательные программы. Указанная государственная поддержка была направлена на внедрение инновационных образовательных программ, в том числе на приобретение современного учебно-лабораторного и учебно-производственного оборудования, обеспечивающего их реализацию»[7]. В результате, например в Пензенской области, в 2009 г. были созданы шесть региональных отраслевых ресурсных центров

[5] Распоряжение Правительства РФ от 13.11.2013 г. № 2108-р.

[6] Распоряжение правительства РФ от 3 марта 2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер и целевых индикаторов и показателей комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг.».

[7] Постановление Правительства Российской Федерации от 20 декабря 2007 г. № 903 г. Москва «О государственной поддержке в 2008 году подготовки рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичных производств в государственных образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования, внедряющих инновационные образовательные программы».

профессионального образования: строительство (на базе ГБОУ НПО «Пензенский профессиональный лицей № 2»); сельское хозяйство (на базе ГБОУ СПО «Пензенский агротехнологический колледж»); металлообработка (на базе ГБОУ СПО «Пензенский строительно-коммунальный техникум»); швейное производство, сервисное обслуживание (на базе ГБОУ СПО «Пензенский колледж отраслевых технологий»); организация питания (на базе ГБОУ СПО «Пензенский колледж пищевой промышленности и коммерции»).

Создание ресурсных центров позволило сконцентрировать образовательные ресурсы (материально-технические, учебно-методические, кадровые, финансовые) и организовать не только взаимодействие заинтересованных учреждений профессионального образования разного уровня и предприятий конкретной отрасли экономики, но и осуществить информационное, маркетинговое, методическое и организационное сопровождение инновационных образовательных программ в соответствии с современными требованиями экономики региона и потребностями населения[8].

Дальнейшее развитие механизма взаимодействия образования и производства, развитие материально-технической базы образовательных учреждений было связано с созданием мастерских, соответствующих современным международным стандартам, развитие движения *WorldSkills Russia*. В соответствии с Посланием Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 г. одним из приоритетных направлений для развития экономики и системы профессионального образования стала подготовка рабочих кадров в соответствии с лучшими мировыми стандартами, в том числе стандартами *WorldSkills* и передовыми технологиями.

Сегодня реализуются национальный проект «Образование» и федеральный проект «Молодые профессионалы» Государственной программы «Развитие образования».

Основной целью федерального проекта «Молодые профессионалы» является модернизация СПО, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ. В результате реализации проекта планируется создание в конце 2024 г. 5000 мастерских, оснащенных современным оборудованием. По итогам конкурсного отбора в 2019 г. уже было создано 800 мастерских по 131 компетенции и в 2020 г. еще 774 мастерских по 115 компетенциям, оснащенных в соответствии с актуальными инфраструктурными листами по каждой компетенции. Кроме того, мастерские проходят процедуру аккредитации в качестве центра проведения демонстрационного экзамена.

В представленном Министерством просвещения России проекте Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в РФ на период до 2030 г. делается акцент на обновление содержания практико-ориентированной подготовки ССЗ, «формирование нового ландшафта сети СПО» через создание мастерских, соответствующих современным международным стандартам, создание малых инновационных предприятий, учебно-производственных участков, что позволит максимально приблизить учебный процесс к реальному производству.

Обсуждение и заключения

Таким образом, проведенный анализ нормативной документации показал, что акцент в развитии образовательных организаций СПО сделан на развитие материально-технической базы и обновление содержания образования через внедрение практико-ориентированных технологий обучения. В этой связи важное место занимает практико-ориентированная подготовка высококвалифицированных кадров в образовательных организациях СПО, рассматриваемая как ключевое направление модернизации системы профессионального образования.

По результатам проведенного анализа сформулированы следующие выводы:

1. Практико-ориентированная подготовка ССЗ представляет собой реализацию практико-ориентированных образовательных программ СПО, нацеленных на формирование у ССЗ опыта профессиональной деятельности через актуализацию содержания подготовки, отвечающего требованиям современного производства, применение практико-ориентированных технологий обучения, а также привлечение к процессу подготовки и оценке качества этой подготовки ведущих специалистов с производства.

2. Значимым условием и одновременно направлением реализации практико-ориентированных образовательных программ СПО выступает совершенствование механизмов взаимодействия образования и производства на всех этапах профессиональной подготовки от согласования содержания подготовки до итоговой оценки качества подготовки выпускников путем консолидации всех имеющихся ресурсов образования и производства (материально-технических, учебно-методических, кадровых, финансовых), необходимых для обеспечения высокого качества практико-ориентированной подготовки ССЗ.

[8] Приказ Министерства образования Пензенской области от 25 августа 2009 г. № 407/01-07 «О создании региональных отраслевых ресурсных центров профессионального образования».

Список использованных источников

1. *Никитин М. В.* Разработка механизма наращивания профессионального потенциала мастера производственного обучения: подходы и показатели // Среднее профессиональное образование. 2020. № 11. С. 3–10.

2. Молодые профессионалы для новой экономики: СПО в России / под редакцией Ф. Ф. Дудырева, И. Д. Фрумина. М. : Изд. Дом ВШЭ, 2019. 271 с.

3. *Захарова С. Н., Князева Т. Г., Челпакова Е. П.* Стратегические ориентиры и принципы модернизации системы начального профессионального образования // Ученые записки Ин-та непрерывного пед. образования : сб. ст. / сост. Е. В. Иванов ; Новгородский гос. ун-т им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2010. Вып. 12. С. 55–62.

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Сергеева Светлана Васильевна, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (440039, Россия, г. Пенза, проезд Байдукова / ул. Гагарина, д. 1а/11), доктор педагогических наук, sergeeva@penzgtu.ru.

Денисов Михаил Владимирович, аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Пензенский государственный технологический университет» (440039, Россия, г. Пенза, проезд Байдукова / ул. Гагарина, д. 1а/11), denisovm@penzgtu.ru.

Заявленный вклад авторов:

Сергеева Светлана Васильевна – научное руководство, критический анализ и подготовка итогового варианта текста.

Денисов Михаил Владимирович – теоретический анализ нормативно-правовой и педагогической литературы, анализ полученных результатов, подготовка начального варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Nikitin M.V. Development of a mechanism for building the professional potential of a master of industrial training: approaches and indicators. *Srednee professional'noe obrazovanie* = Secondary vocational education. 2020; 11: 3–10 (In Russ.)

2. Young professionals for the new economy: Secondary Professional Education in Russia / edited by F.F. Dudyrev, I.D. Frumin. Moscow, HSE house, 2019. 271 p. (In Russ.)

3. Zakharova S.N., Knyazeva T.G., Chelpakova E.P. Strategic guidelines and principles of modernization of the system of primary vocational education. *Uchenye zapiski In-ta nepreryvnogo ped. obrazovaniya* = Scientific Notes of the Institute of Continuing Education / collection compiled by E.V. Ivanov, Novgorod State University, Velikiy Novgorod, 2010. Iss. 12. P. 55–62 (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the authors:

Svetlana V. Sergeeva, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Penza State Technological University (1a / 11 Baidukov Pr. / Gagarin St., Penza, 440039, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), sergeeva@penzgtu.ru.

Mikhail V. Denisov, Postgraduate, Department of Pedagogy and Psychology Penza State Technological University (1a / 11 Baidukov Pr. / Gagarin St., Penza, 440039, Russia), denisovm@penzgtu.ru.

Contribution of the authors:

Svetlana V. Sergeeva – scientific guidance, critical analysis and preparation of the final version of the text.

Mikhail V. Denisov – theoretical analysis of regulatory and pedagogical literature, analysis of the results obtained, preparation of the initial version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 37.013.42
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_109

Педагогические условия формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий

Н. В. Струнина

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия
natstrunina@mail.ru

Введение: в статье рассматриваются педагогические условия формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Материалы и методы: в работе использовались теоретические методы – анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, обобщение и изучение педагогического опыта в области формирования межкультурной компетенции обучающихся, систематизация и классификация результатов исследования.
Результаты исследования: на основе анализа структуры межкультурной компетенции обучающихся были выявлены педагогические условия, способствующие формированию обозначенной выше компетенции, а именно: обеспечение устойчивой мотивации обучающихся к овладению межкультурной компетенцией средствами ИКТ; использование комплекса технологий – интернет-технологий, телекоммуникации, работы с авторским гипермедийным учебником, дистанционного обучения, обучения в сетевых сообществах для результативного учебно-познавательного взаимодействия; реализация междисциплинарных связей для выяснения обучающимися универсальных смыслов понятий «культура» и «межкультурная коммуникация» с обращением к ИКТ; организация субъект-субъектных отношений между участниками образовательного процесса для продуктивного обмена необходимой информацией и регулирования поведенческих реакций с применением ИКТ.
Обсуждение и заключения: теоретический анализ современных подходов по исследуемой теме позволил выделить и обосновать педагогические условия формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами ИКТ, реализация которых, по нашему мнению, способствует развитию умений бесконфликтного взаимодействия в ходе межкультурной коммуникации, формированию эмпатии к мнениям партнеров по общению и воспитанию толерантного отношения к образу жизни представителей других культур.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, педагогические условия, реализация педагогических условий для формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами ИКТ.

The pedagogical conditions for the students intercultural competence formation by means of information and communication technologies

N. V. Strunina
Penza State University, Penza, Russia
natstrunina@mail.ru

Introduction: the article examines pedagogical conditions for the students intercultural competence formation by means of information and communication technologies (ICT).
Materials and Methods: the following theoretical methods were used in the work – analysis of scientific literature, legal documents, generalization and study of pedagogical experience in the field of students' intercultural competence formation, systematization and classification of research results.
Results: having analysed the students intercultural competence structure, the pedagogical conditions contributing to the formation of the competence were identified: ensuring the students strong motivation to intercultural competence mastering by means of ICT; the use of a set of technologies – Internet technologies, telecommunications, work with the hypermedia textbook created by the research author, distance learning, learning in network communities for effective educational and cognitive interaction; implementation of interdisciplinary connections for clarifying the universal meanings of «culture» and «intercultural communication» concepts by the students by means of ICT; organization of subject-to-subject relations between the educational process participants for the productive exchange of necessary information and regulation of behavioural reactions by means of ICT.
Discussion and Conclusions: on the basis of a theoretical analysis of modern approaches to the problem under study, the pedagogical conditions for the students intercultural competence formation by means of ICT were identified and substantiated, in our opinion their implementation contributes to the cultivating of the conflict-free interaction skills in the course of intercultural communication, the formation of empathy for the communication partners opinions and developing a tolerant attitude towards the way of life of the other cultures representatives.

Key words: pedagogical conditions, formation, intercultural competence, means of information and communication technologies.

Введение

Идея гармоничного единства образования и культуры сегодня признается одним из необходимых условий ускоренного развития постиндустриального общества. Образование в данном случае справедливо трактуется как форма трансляции культуры при реализации накопленного в ней креативного потенциала. Межкультур-

ная компетенция при этом позиционируется как универсальный феномен и поэтому становится чрезвычайно востребованной в современной образовательной практике. Наряду со страноведческими и культурно-специфическими знаниями обозначенная компетенция включает определенные умения и отношения, без которых не представляется возможным осуществление продуктивного диалога между людьми. Игнорирование и непринятие иных культурных традиций, как показывает реальная социальная практика, приводит к обострению межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Не случайно в Законе «Об образовании в Российской Федерации»[1] акцентируется внимание на содействии содержания образования взаимопониманию и сотрудничеству между народами вне зависимости от того, к какой национальности они принадлежат.

Согласно Стратегии государственной культурной политики страны на период до 2030 года[2] среди ее основных целей обозначены: приоритет культурного развития с целью укрепления единства российского общества, расширение и поддержка международных культурных и гуманитарных связей. Они находят свое отражение в реализуемых стандартах для обучающихся, получающих образование на различных его уровнях. Это в полной мере относится и к сфере высшего образования. Важно, чтобы современный выпускник был бы профессионалом не только в избранном профиле, но и личностью, способной осуществлять взаимодействие в устной и письменной формах, используя русский и иностранный языки для межличностной и межкультурной коммуникации в квалифицированном профессиональном сообществе. Следовательно, можно с уверенностью утверждать, что сегодня, несмотря на повышенный интерес к проблеме формирования межкультурной компетенции обучающихся, имеется острая необходимость в поиске и использовании эффективных средств для реализации образовательного процесса в условиях вуза. Полагаем, что одним из них выступают ИКТ, из которых наибольшим потенциалом для обеспечения полноценного общения в разных режимах обладают технологии компьютерные – мультимедиа, интернет-технологии, телекоммуникации, работы с гипертекстами, а также технологии электронного обучения – дистанционного, в сетевых сообществах, в режиме виртуального присутствия.

Обзор литературы

Проблема формирования межкультурной компетенции раскрыта в работах В. Г. Апальков, М. Байрама, М. Беннета, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, И. Л. Плужник, А. П. Садохина, Н. В. Янкиной и др. Вопросам применения ИКТ в образовании посвящены труды С. А. Бешенкова, А. П. Ершова, Л. Х. Зайнутдиновой, Е. В. Захаровой, Т. А. Лавиной и др. В частности, проблемой применения ИКТ в обучении иностранным языкам занимались К. В. Александров, В. Г. Апальков, Г. А. Воробьев, Е. С. Полат, П. В. Сысоев, А. Н. Шамов и др. Вопросу формирования межкультурной компетенции обучающихся различных направлений подготовки с использованием средств ИКТ при изучении различных учебных дисциплин посвящены работы Л. Л. Босовой, Ю. Ю. Коротких, В. В. Пришвиной, А. П. Садохина и др. Однако в литературе не обнаруживается описания целостного набора педагогических условий, способствующих успешному формированию у обучающихся межкультурной компетенции при использовании в образовательном процессе эффективной совокупности ИКТ, что обусловило актуальность данной статьи.

Опираясь на работы Г. В. Елизаровой [1], О. А. Леонтович [2], Н. Г. Соколовой[3], И. И. Халеевой [3] и др., мы рассматриваем межкультурную компетенцию обучающихся как совокупность сознательно освоенных знаний, умений, отношений при задействовании внутренних и внешних ресурсов для результативного общекультурного, учебно-познавательного, коммуникативного взаимодействия обучающихся с представителями иных культур и языковых сообществ.

Материалы и методы

Для решения исследовательских задач в работе использовались теоретические методы – анализ научной литературы, нормативно-правовых документов, обобщение и изучение педагогического опыта в области формирования межкультурной компетенции обучающихся, систематизация и классификация результатов исследования.

Результаты исследования

В нашем исследовании под педагогическими условиями формирования межкультурной компетенции обучающихся средствами ИКТ мы

[1] Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.06.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2020). URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=342583&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.10654047035090586#032049611480440054 (дата обращения: 02.04.2021).

[2] Распоряжение Правительства РФ от 29.02.2016 № 326-р «Об утверждении Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года». URL: http://static.government.ru/media/files/AsA9RAyYVAJnoBuKgH0qEJA9IxP7f2xm.pdf (дата обращения: 02.04.2021).

[3] *Соколова Н. Г.* Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к межкультурному профессионально-ориентированному общению : дис. … канд. пед. наук. Москва, 1999. 206 с.

понимаем определение совокупности достаточных обстоятельств для формирования названной компетенции. На основе анализа работ Н. В. Поповой [4], А. П. Садохина [5], А. Н. Сергеева [6] и др., а также определения структурных компонентов межкультурной компетенции нами был выделен ряд педагогических условий успешного формирования данной компетенции. Кратко раскроем содержание каждого условия.

Первое педагогическое условие – обеспечение устойчивой мотивации к овладению межкультурной компетенцией средствами ИКТ. Для этого в процессе обучения использовались электронные словари и энциклопедии, средства организации сетевого взаимодействия, комплекс электронных образовательных ресурсов, обучение в сетевых сообществах, оригинальный электронный учебник, пакеты прикладных программ, доступные мессенджеры. Обучающиеся активно участвовали в разработке и презентации междисциплинарных интернет-проектов страноведческой и культуроведческой направленности. Накоплению опыта межкультурного взаимодействия способствовало применение тренингов, дискуссий, обучающих игр, анализ ситуаций. К примеру, обучающиеся принимали участие в тренинге «Формирование межкультурной толерантности», выполняя различные интерактивные упражнения.

Второе педагогическое условие – использование комплекса технологий – интернет-технологий, телекоммуникации, работы с авторским гипермедийным учебником, дистанционного обучения, обучения в сетевых сообществах для результативного учебно-познавательного взаимодействия – реализовывалось через активное внедрение совокупности ИКТ в образовательный процесс. При этом использовался авторский электронный учебник по межкультурной коммуникации. Такие возможности учебника, как использование технологий мультимедиа, гипертекст, интерактивные упражнения и тесты, обеспечивали реализацию индивидуальных образовательных запросов. Особенностью учебника является обеспечение развития творческих умений с помощью проектов, требующих использования интернет-ресурсов, в частности, творческих проектов в виде сабджект сэмпла «Семейные традиции». Кроме учебника, для достижения результативного учебно-познавательного взаимодействия активно использовалась и электронная информационно-образовательная система (ЭИОС) образовательной организации, которая позволяла реализовать различные образовательные функции ИКТ.

Третье педагогическое условие – реализация междисциплинарных связей для выяснения обучающимися универсальных смыслов понятий «культура» и «межкультурная коммуникация» – обеспечивалось через привлечение необходимой информации из разных учебных дисциплин. Проанализировав программы дисциплин («Философия», «История», «Русский язык и культура речи», «Социальная психология»), обнаружилось, что они в определенной степени затрагивают вопросы культуры, толерантности, этикета, коммуникации и межличностного взаимодействия. Иностранный язык при этом выступал не только средством общения, но и интегратором опыта межкультурной коммуникации. Приоритетными направлениями реализации междисциплинарных связей стали: 1) включение в тексты для чтения экстралингвистической информации из различных предметных областей; 2) совершенствование процессуальной стороны обучения. В первом случае при работе, например, над крупной темой «Семья» актуализировались знания из области психологии, социологии, истории, биологии и ряда других наук. Во втором случае происходило совершенствование общеучебных умений на основе объединения в единое целое знаний, полученных не только на разных занятиях иностранного языка, но и при изучении других дисциплин.

Четвертое педагогическое условие – организация субъект-субъектных отношений в обучении для продуктивного обмена необходимой информацией и регулирования поведенческих реакций – состояло в выстраивании поэтапного процесса формирования межкультурной компетенции обучающихся. На первом (репродуктивном) этапе выяснялись трудности, возникающие у обучающихся в процессе межкультурного общения. Педагог выполнял роль комментатора, проясняя непонятные моменты, а обучающиеся задавали ему вопросы по новой теме с получением эталонных ответов. На втором (продуктивном) этапе обучающиеся осуществляли последовательную рефлексию происходящего с ними в отношении усвоенных межкультурных знаний и поведенческих реакций. На третьем (творческом) этапе обучающиеся создавали интернет-проект в завершение работы над темой. Задача педагога состояла в выявлении образовательных возможностей ИКТ при организации проектной работы в сети Интернет. Таким образом, организация субъект-субъектных отношений в обучении позволяла обеспечить продуктивный обмен необходимой информацией и регулирование поведенческих реакций путем реализации педагогической технологии «обучения в сотрудничестве».

Обсуждение и заключения

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что формирование межкуль-

турной компетенции обучающихся средствами ИКТ представляет собой актуальную задачу, стоящую перед образовательной организацией. При этом реализация выделенных педагогических условий способствует более продуктивному усвоению страноведческих и культурно-специфических знаний о разных странах, развитию умений эффективного взаимодействия с представителями других культур, а также выражению подлинного познавательного интереса к культурам разных социумов и языковых сообществ.

Список использованных источников

1. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб. : КАРО, 2005. 352 с.

2. *Леонтович О. А.* Россия и США: введение в межкультурную коммуникацию : учебное пособие. Волгоград : Перемена, 2003. 344 с.

3. *Халеева И. И.* Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (Из опыта подготовки переводчиков) // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации : сб. науч. тр. М. : Изд-во МГЛУ, 1999. С. 5–11.

4. *Попова Н. В.* Мотивационный потенциал ИКТ для достижения планируемых целей обучения иностранному языку в техническом вузе // Информационно-коммуникационные технологии в лингвистике, лингводидактике и межкультурной коммуникации. Вып. 7 : сб. ст. М. : Университетская книга, 2016. С. 426–436.

5. *Садохин А. П.* Межкультурная коммуникация : учебное пособие. М. : Альфа-М ; ИНФРА-М, 2009. 288 с.

6. *Сергеев А. Н.* Обучение в сетевых сообществах Интернета как направление информатизации образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2011. № 8. С. 73–77.

Поступила 11.01.2021;
принята к публикации 23.01.2021.

Об авторе:

Струнина Наталья Вячеславовна, старший преподаватель кафедры «Английский язык» ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (440026, Россия, г. Пенза, ул. Красная, д. 40), natstrunina@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Elizarova G.V. Culture and foreign languages teaching. St. Petersburg, KARO, 2005. 352 p. (In Russ.)

2. Leontovich O.A. Russia and the USA: Introduction to intercultural communication: textbook. Volgograd, Change, 2003. 344 p. (In Russ.)

3. Khaleeva I.I. Interculture – the third dimension of intercultural interaction? (From the experience of translators training). *Aktual'nye problemy mezhkul'turnoj kommunikacii* = Actual problems of intercultural communication: a collection of scientific works. Moscow, MSLU, 1999. P. 5–11. (In Russ.)

4. Popova N.V. Motivational potential of ICT to achieve the planned goals of teaching a foreign language at a technical university. *Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v lingvistike, lingvodidaktike i mezhkul'turnoj kommunikacii* = Information and communication technologies in linguistics, linguodidactics and intercultural communication. Iss. 7: a collection Articles. Moscow,

5. Sadokhin A.P. Intercultural communication: textbook. Moscow, Alfa-M, INFRA-M, 2004. 288 p. (In Russ.)

6. Sergeev A.N. Teaching in networked communities of the Internet as a direction of informatization of education. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University. 2011; 8: 73–77. (In Russ.)

Submitted 11.01.2021;
revised 23.01.2021.

About the author:

Natalia V. Strunina, Senior lecturer, Department of English Language, Penza State University (40 Krasnaya St., Penza, 440026, Russia), natstrunina@mail.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 37.02 (082)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_114

Опыт осмысления развития идей отечественной дидактики в свете научной постнеклассической рациональности

С. В. Шедина*, Е. В. Елисеева, Г. В. Павленко
Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск, Россия
**svt010575@mail.ru*

Введение: в статье представлен анализ развития идей дидактической теории содержания общего образования в отечественной педагогике как основа современных исследовательских поисков в условиях (постиндустриального) реформирования школьного образования.
Материалы и методы: проблемное поле исследования включает в себя кроме педагогических (дидактических), исторические аспекты, поскольку актуальность избранной темы обусловлена исследовательским интересом как к истории развития научно-педагогического знания прошлого столетия, так и к тому теоретическому потенциалу, которым, безусловно, обладает опыт современников.
Результаты исследования: педагогическая мысль XXI в. обращается к насущным вопросам образования. В статье представлен анализ развития идей дидактической теории содержания общего образования. В результате проведенного исследования установлено: 1. Оформляется новая целевая установка к школьному образованию: формировать знания, адекватные современному уровню научной картины мира; развивать конструктивные познавательные способности; способствовать выработке нравственных ценностей и личностных смыслов; 2. Определена тенденция в понимании содержания школьного образования и его педагогического процесса: от «передачи основ наук» в аспекте классических представлений к личностному развитию ученика. Все эти перемены сегодня рассматриваются как социальные и культурные вызовы современности образованию, дидактике как теории и школьному обучению как практике, которые призваны дать ответ, опираясь как на традиции российского образования, так и на инновации.
Обсуждение и заключения: статья раскрывает научные представления современного состояния системы образования в России. Обосновывается влияние определенного исторического периода на социальные, культурные, научные установки школьного обучения. Предложенная классификация содержания образования: классическое – неклассическое – постнеклассическое, определяет новые подходы к организации педагогического процесса и воспитания культурного типа личности в нем, что свидетельствует о необходимости развития у современного человека компетенций в области коммуникации, освоения и переработки информации, социальных действий.

Ключевые слова: содержание общего образования, педагогическая теория и практика, учебно-воспитательный процесс, преобразующая деятельность, кроссдействие, обучение.

The experience of understanding the development of the ideas of Russian didactics in the light of scientific post-non-classical rationality

S. V. Shedina*, E. V. Eliseeva, G. V. Pavlenko
Pacific State University, Khabarovsk, Russia
**svt010575@mail.ru*

Introduction: the article presents an analysis of the development of the ideas of the didactic theory of the content of general education in Russian pedagogy as the basis of modern research searches in the conditions of (post-industrial) reform of school education.
Materials and Methods: the problem field of research includes, in addition to pedagogical (didactic), historical aspects, since the relevance of the chosen topic is due to the research interest both in the history of the development of scientific and pedagogical knowledge of the last century, and to the theoretical potential that, of course, the experience of contemporaries has.
Results: the pedagogical thought of the twenty-first century addresses the pressing issues of education. The article presents an analysis of the development of the ideas of the didactic theory of the content of general education. As a result of our research, we were able to identify the following. A new target attitude to school education is being formed: to form knowledge that is adequate to the current level of the scientific picture of the world; to develop constructive cognitive abilities; to contribute to the development of moral values and personal meanings. The author defines the trend in understanding the content of school education and its pedagogical process: from «transfer of the basics of science» in the aspect of classical concepts to the personal development of the student. Thus, all these changes are now considered as social and cultural challenges to modern education,

didactics as theory and school teaching as practice, which are designed to provide an answer, based on both the traditions of Russian education and innovations.
Discussion and Conclusions: the pedagogical thought of the twenty-first century addresses the pressing issues of education. The article presents an analysis of the development of the ideas of the didactic theory of the content of general education. As a result of our research, we were able to identify the following. A new target attitude to school education is being formed: to form knowledge that is adequate to the current level of the scientific picture of the world; to develop constructive cognitive abilities; to contribute to the development of moral values and personal meanings. The author defines the trend in understanding the content of school education and its pedagogical process: from «transfer of the basics of science» in the aspect of classical concepts to the personal development of the student. Thus, all these changes are now considered as social and cultural challenges to modern education, didactics as theory and school teaching as practice, which are designed to provide an answer, based on both the traditions of Russian education and innovations.

Key words: content of general education, pedagogical theory and practice, educational process, transformative activity, cross-action, training.

Введение

Потребности постиндустриальной информационной эпохи задают новые ориентиры современному образованию. Усиление роли средств массовой информации, цифровизации, развитие сети Интернет определяют новые подходы к организации и осуществлению педагогического процесса, что также свидетельствует о необходимости развития у современного человека компетенций в области коммуникации, освоения и переработки информации, социальных действий, как следствие реструктуризации системы образования, изменения целей общего школьного образования и обновления его содержания.

Первоначально социокультурным ориентиром для отображения содержания образования было понимание культуры как сформированного, оформленного опыта предшествующих поколений. Ядро этого опыта составляют научные знания, являющиеся итогом познавательных усилий человечества. А поскольку принцип научности выступал в качестве одного из основополагающих принципов формирования содержания образования, то этот принцип предписывал включать в школьное обучение только проверенный учебный материал, доказанный, непротиворечивый и не являющийся дискуссионным. Эти ориентиры задавались методологическими основаниями развития науки в классический период [1]. Целевая установка школьному обучению заключалась в том, чтобы транслировать учащимся предметно-организованное знание из различных областей наук. Таким образом, в практике школьного обучения функционировала модель научного знания, включающая в себя логическую систему объективных знаний в окончательном, завершенном и упорядоченном виде. Основными элементами научного знания выступали факты, законы, теории (взятые в качестве устоявшихся структур). Учебное знание как педагогическая (дидактическая) категория включало уже известное и познанное наукой. Основой усвоения учебного материала являлась организация активной мыслительной деятельности репродуктивного уровня. Предметные задачи придавали познавательной деятельности учащихся воссоздающий характер. Сама учебная ситуация характеризовалась отстраненностью школьника от мира научного знания. Согласно исследованиям, проводимым в свете классических представлений, обучение (в дидактике) реализуется через главное дидактическое отношение «преподавание – учение», в котором содержание образования отражается имплицитно и является только объектом изучения.

С этих позиций процесс усвоения содержания образования, функционирующего в учебном процессе, опирался на психолого-педагогический цикл и его закономерности: восприятие – осмысление и понимание – запоминание – закрепление – применение – обобщение – систематизация знаний. Следовательно, и знания, и ученик являлись объектами. Субъектную же миссию выполнял учитель, выступая в качестве основного носителя, источника передаваемого знания, транслятора содержания образования, организатора учебного процесса.

В центре внимания учителей оказались задачи накопления так называемых «готовых знаний» и развитие памяти учащихся. Результат такого процесса обучения – усвоенные знания и сформированные у ученика умения и навыки, то есть шел процесс овладения научным знанием как устоявшейся системой. Как основной сложился объяснительно-иллюстративный тип обучения. Таким образом, проанализировав содержание образования с позиций классического типа научной рациональности, соответствующего фазе стабильного развития общества, процесс обучения представлялся относительно простой системой. Данный анализ представлен в таблице 1.

Таблица 1

Содержание «классического» образования

Период развития школьного обучения	Онтологический
Цель обучения	Трансляция предметно-организованного знания из различных областей наук
Основные элементы научного знания	Факты, законы, теории
Процесс усвоения содержания школьного образования	Восприятие – осмысление и понимание – запоминание – закрепление – применение – обобщение – систематизация знаний
Позиция учителя	Источник передаваемого знания; транслятор содержания образования, организатор процесса
Позиция ученика	Усвоение «готовых знаний»; формирование умений и навыков
Тип обучения	Объяснительно-иллюстративный

Обзор литературы

В рамках нашего исследования проанализировано развитие научных представлений о содержании школьного образования во второй половине XX – начале XXI вв., когда обозначился цивилизационный переход от «индустриального общества» к «постиндустриальному обществу», обусловивший изменение целей общего образования и необходимость его обновления [2–7]. Исследования последних лет в области дидактики, выявившие несовпадения информационных потоков обучающих и обучающихся, отчуждение школьников от знаний, снижение качества образования, актуализировали изучение содержания образования, его фундаментального ядра [8–10]. Анализ дидактических работ Ш. И. Ганелина, П. Н. Груздева, М. Н. Данилова, Б. П. Есипова, И. Я. Лернера, Э. И. Моносзона, М. Н. Скаткина и др. показал, что с начала 50-х гг. XX в. под влиянием некоторых факторов происходило изменение содержания школьного образования. Трансформируются базовые характеристики социокультурной реальности; методологические основания науки; ценностно-целевые установки школьному обучению [2–4].

Согласно исследованиям Л. А. Красновой, к факторам, повлиявшим на изменение знаний основ наук в школьном образовании, относятся: базовые характеристики социокультурной реальности; методологические основания науки определенного исторического периода; ценностно-целевая установка школьному обучению; интерпретация принципа научности в дидактике [6].

По мнению современных отечественных дидактов (Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, А. В. Хуторской и др.), сегодня начинает оформляться новая ценностно-целевая установка к школьному образованию, а именно: формировать знания, адекватные современному уровню общей научной картины мира; развивать конструктивные познавательные способности; способствовать выработке нравственных ценностей и личностных смыслов [1–7]. В качестве главного результата современного школьного образования рассматривается готовность и способность ученика жить в изменяющемся, динамичном мире и огромных потоках информации. А достижение этих целей, отмечают Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская, возможно, и это обеспечивает компетентностный подход в обучении[1]. Благодаря этому подходу ученик не только осваивает предметные знания, умения, навыки, он овладевает универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешное решение индивидуальных (субъектных) познавательных и иных задач как в процессе обучения, так и в других практиках.

Материалы и методы

Теоретическое изучение вопроса развития идей отечественной дидактики потребовало использование комплекса научных методов историко-педагогического исследования: сравнительно-сопоставительный, историко-структурный, конструктивно-генетический. Историко-педагогическое осмысление дидактического опыта потребовало от авторов изучения научной литературы, как в области общей теории учебного процесса, так и в области теории содержания общего образования. Осмысление дидактического опыта советского и постсоветского периодов в аспекте современных образовательных парадигм, типов научной рациональности имеет актуальное значение как в плане сохранения преемственности в развитии отечественной дидактической мысли – обогащения научного фонда современных дидактических исследований, так и в плане возможностей его многоаспектного позитивного влияния на инновационные процессы в современной педагогической науке и образовательной практике.

Результаты исследования

В 1950–1970-х гг. в центре методических поисков (после 1920-х гг., когда главное внимание ученых было акцентировано на решении задачи активизации учебного процесса и поиску методов, способствующих развитию самостоятельности и инициативы) вновь оказались «активные методы обучения»[2]. С позиций неклассической рациональности в дидактике, соответствующей фазе транзитивного развития общества и образования, школьному обучению была дана новая, ценностно-целевая установка,

[1] *Иванова Е. О. Осмоловская И. М.* Дидактика в информационном обществе // Педагогика. 2009. № 10. С. 13.

[2] *Тестов В. А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2012. № 4. С. 7.

согласно которой в процессе передачи учащимся знаний об окружающей действительности должны развиваться их творческие и познавательные способности. Такой взгляд на учащегося поддерживал и принимал проявление начал его самоорганизации и саморегуляции в процессе организуемой учителем познавательной деятельности. При новом подходе ученик становился субъектом собственной деятельности, через включение учащихся в поисковую ситуацию, соответствующую этапам и логике научной деятельности (постановка проблемы, выдвижение гипотезы, ее проверка). Социокультурным ориентиром в содержании образования стало понимание культуры как социального опыта, включающего в себя не только продуктивный познавательный опыт, но и опыт творческой деятельности. Это давало возможность школьникам не только пользоваться накопленными культурными ценностями, но и создавать новые. Это определялось влиянием методологических оснований неклассического периода развития науки. Таким образом, в практике школьного обучения стала функционировать новая модель научного знания, которая помимо основных элементов (факты, законы, теории, взятые в качестве устоявшихся структур) включала еще и такие структурные элементы науки, как проблема и гипотеза (в качестве форм развития научного знания).

Появился новый тип обучения – проблемное обучение, основанное на закономерностях диалектической логики и психологии мышления. Его назначение – показать учащимся образцы проблем и их решение в проблемных ситуациях. Учебную ситуацию при этом характеризовало опосредованное присутствие школьника в мире научного знания. Учебное знание (как дидактически адаптированная форма презентации научного знания) включало деятельность, которая соответствовала логике и этапам научной деятельности (постановка проблемы, выдвижение гипотезы, проверка доказательства). Основой усвоения учебного знания стала организация активной мыслительной деятельности учащихся продуктивного уровня. Предметные проблемно-познавательные задачи придали познавательной деятельности учащихся преобразующий характер.

По мнению дидактов, заслуга проблемного обучения – появление новой методологической установки: образование как встреча с неизвестным. Примечательно, что в неклассический период развития науки сложившийся образ научного знания в школьном обучении исследователи называют как *гносеологический*, поскольку он предполагает овладение школьниками способами познавательной деятельности, тогда как в классический период развития науки сложившийся образ научного знания в школьном обучении условно обозначают как *онтологический*, поскольку он предполагает овладение научным знанием как устоявшейся системой. Анализ представлений содержания школьного образования в неклассический период представлен в таблице 2.

Таблица 2

Содержание «неклассического» образования

Период развития школьного обучения	**Гносеологический**
Цель школьного обучения	Развитие творческих и познавательных способностей учащихся
Основные элементы научного знания	Факты, законы, теории; проблема, гипотеза
Процесс усвоения содержания школьного образования	Постановка проблемы, выдвижение гипотезы, проверка доказательства
Позиция учителя	Организация активной мыслительной деятельности учащихся
Позиция ученика	Овладение способами познавательной деятельности
Тип обучения	Проблемное обучение

Таким образом, в неклассическом типе научной рациональности в педагогике, соответствующем транзитивной фазе развития общества и образования, появляется категория ценности, и обучение начинает рассматриваться как целе- и ценностно-ориентированный процесс. При этом ученик рассматривается как субъект собственной деятельности, а отношения «учитель – ученик» понимаются как диалогические, в которых имеет место взаимодействие, содержание образования (как культурно-дидактический текст) – как субъектная структура с присущими ей свойствами, закономерностями функционирования, гуманитарными функциями для ученика[3]. Именно диалогический характер обучения позволяет рассматривать и конструировать его как систему, в которой есть место саморегуляции субъектов, т. е. самоуправления на уровне целей и личностных ценностей, отбора содержания, уровня обучения и др. В этот период возрастает значение индивидуализации и дифференциации в обучении. Однако надо признать, что на личностном уровне содержание образования еще не имело дифференцированного выражения как свидетельства интеллектуального развития ученика[4].

В качестве главного результата современного школьного образования рассматривается

[3] *Тестов В. А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2012. № 4. С. 8.

[4] *Ruthven K.* The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. ZDM // The International Journal of Mathematics Education. 2021. № 44 (5). P. 628.

готовность и способность ученика жить в изменяющемся, динамичном мире и огромных потоках информации[5] [11]. В настоящее время объем знания в культуре значительно превышает возможности передачи его через канал образования. Избыточность информации, поступающей с различных сторон (СМИ, Интернет, гаджеты, научная, научно-популярная литература и т. д.), ведет к тому, что человек уже не в состоянии усвоить ее растущие объемы в силу ограниченности памяти и физических возможностей.

В процессе обучения в информационном обществе основная миссия педагога состоит в том, чтобы обучить детей работать с информацией: ориентироваться в ней, искать и получать ее для решения поставленных ими самими познавательных проблем, критически оценивать, использовать и создавать. Образ научного знания в школьном обучении уже не может отражать только знания прошлого (систематизированные научные знания) и знания настоящего (опознанные наукой проблемы, сформулированные гипотезы и т. д.). Он должен быть дополнен отображением знания будущего, знаниями завтрашнего дня. На основе образа научного знания завтрашнего дня науки может быть сконструирована новая модель научного знания в школьном обучении. Теперь эта модель включает вопрос как структурный элемент науки, на который наука пока не в состоянии ответить. Но вопрос этот стимулирует активность субъекта, стремление преодолеть неопределенность и необходимость исследовать ранее неизвестный объект познания [10; 11]. Включение в школьное обучение модели научного знания на основе образа будущего открывает возможность для построения образовательной практики открытого типа. Учебную ситуацию теперь характеризует непосредственное присутствие школьника в мире становления личностного знания, индивидуальной мысли, субъектности и субъективности.

Важно отметить, что происходит изменение самого пространства обучения, оно расширяется в результате взаимодействия обучающихся, в котором сливаются физический класс и мобильные технологии, обеспечивающие офф-лайн и он-лайн взаимодействие. При физическом нахождении в одном месте одновременно ученик может находиться в нескольких пространствах взаимодействий. Данное взаимодействие сменяется кросс действием, обладающим следующими характеристиками: субъект всегда находится и в офф-лайн, и в он-лайн; субъект-творец: создает продукт и делится им; происходит постоянное обсуждение. Так в пространстве кросс действий происходит столкновение двух противоположных тенденций: открытое пространство и ограничения, накладываемые выполняемой ролью. Учитель – инструктор, проектировщик, эксперт, сопровождающий процесс обучения, обучающийся. Ученик – обучающийся, потребитель знаний, конструктор знаний, создатель, осуществляет оценивание, учитель для других учащихся. В инфосфере расширяются коммуникационные и информационные ресурсы личности обучающегося, помогающие успешно осваивать социальную среду[6] [12].

Обучающиеся создают современную реальность отношений в информационном пространстве, при этом выступая одновременно и субъектом, и объектом создаваемой виртуальной реальности. Современный цифровой мир – это не единое пространство и не множество социальных и социотехнических систем. По мнению I. Jahnke, его следует понимать как пространства кросс действий [12; 13]. Эти пространства пересекаются благодаря взаимодействию людей, использующих цифровые технологии. Ситуация высокой степени неопределенности и непредсказуемости. Здесь недостаточно только знать и помнить, надо понимать, а значит, раскрывать смысл знания.

Подводя итог, можно сказать, что такая образовательная практика, где школьник переживает разные «знаниевые» состояния «знающего знания» и «ученого незнания», где он включен в научный поиск, требующий отчетливого отделения известного от неизвестного и отношения к тому, что еще неизвестно, могла бы стать шансом для развития познавательной самостоятельности школьников и выйти на новый уровень образования.

Обсуждение и заключения

Направленность современных социокультурных изменений дает основание характеризовать становящийся социум как общество информации, цифровых технологий, кросс действие образовательного процесса. По характеру своего проявления современный мир объективно и принципиально динамичен, интерактивен, неустойчив, нелинеен, насыщен множеством потенций и требует принципиально новых способов ориентации. Изменения, происходящие в науке, связаны уже не просто с созданием новых приборов или открытием новых формул, они затрагивают сам способ понимания мира. Изменяется понимание научной реальности. Развивается идея открытой рациональности, которая предполагает установку на выход за пределы фиксированных готовых схем исходных познавательных координат, за рамки жестких конструкций.

[5] *Shedina S. V.* Educational Environment in the System of Extracurricular Activities // International Journal of Applied Exercise Physiology, (IJAEP). 2020. Vol. 9. № 2. P. 15–22.

[6] *Jahnke I.* Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspaces. New York : Routledge, 2016. P. 15.

Если классическая наука исходила из того, что существует только одна изучаемая ею реальность, и, соответственно, может существовать только одна истина, одна рациональность, то в постнеклассической науке формируется идея о том, что существует не одна, а много разных реальностей, которые не соприкасаются друг с другом и существуют как бы в разных измерениях. С точки зрения классической науки, мир упорядочен и полон связей. Задача науки заключается в постижении этих связей. В процессе научного познания осуществляется однонаправленное движение от незнания к знанию. Сфера известного расширяется, механически сокращая сферу неизвестного. Общество должно действовать разумно на основе полного истинного знания, то есть когда все понятно. Однако с позиций формирующихся положений постнеклассической науки мир сложен и многовариативен, полон неопределенностей и рисков. Эта уже не та устойчивая, гармоничная структура, к которой надо приспособиться. Это подвижный и непредсказуемый мир, будущее которого остается открытым. За внешней его проявленностью скрыта реальность неизвестного, непознанного. И эта реальность не только обнаруживается, но она может и конструироваться. Признается, что формы проявления реальности многообразны и многогранны. По мере развития научного знания увеличивается сфера незнания. Осознание ограниченности нашего знания стимулирует устремленность за горизонт наличного знания. За пределами известного существуют типы научного знания, схватывающие неизвестное.

Сегодня меняется понимание структуры научного знания вследствие появления новых уровней его организации. Современное научное знание представляется как сложная система с многомерной неоднородной структурой. Она может быть представлена в различных срезах: как единство элементов научного знания, как единство двух его основных уровней: эмпирического и теоретического, как единство оснований науки и как единство известного и неизвестного (познанного и непознанного, достоверного и гипотетического). Как отмечает в своих трудах А. В. Хуторской, если традиционный (знаниевый) ориентир обучения – это перевод незнания в знание: «дать знания», «получить знания» – эти фразы отражают смысл взаимодействия ученика и учителя[7]. Считается, что в процессе обучения знания ученика увеличиваются. Образование получает форму своеобразного накопительства, культивируемого в системах обучения многих современных школ и вузов. Тогда как в эвристическом подходе (так его определяет А. В. Хуторской) ученик, переводя незнаемое в знание, сталкивается с парадоксальной ситуацией увеличения незнания. Поскольку именно оно «опредмечивается», становится очевидным и превращается в знание о незнании: «Я знаю, что у меня еще нет следующих знаний….», в отличие от «Я знаю, что у меня есть следующие знания…». При таком подходе образование становится механизмом самодвижения, поскольку ученик ориентируется не на получение ответов (т. е. знаний), а на отыскивание вопросов (т. е. незнаний). Традиционно обучение строится на основе учебника и проходит в пространстве учебного кабинета, в будущем оно будет строиться на основе доступа к содержанию, контенту, более того, на основе доступа к социальному капиталу[8].

Все эти перемены сегодня рассматриваются как социокультурные вызовы современности образованию, дидактике как теории и школьному обучению как практике, которые призваны дать ответ, опираясь как на традиции отечественного образования, так и на инновации.

Список использованных источников

1. *Перминова Л. М.* Теоретические и методологические основы современной дидактики // Педагогика. 2013. № 5. С. 45–50.

2. Дидактика / под редакцией М. А. Данилова, Б. П. Есипова. М. : АПН, 1957. 519 с.

3. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. М. : Просвещение, 1975. 303 с.

4. Дидактика средней школы / под ред. М. Скаткина. М. : Просвещение, 1982. 319 с.

5. *Иванова Е. О., Осмоловская И. М.* Дидактика в информационном обществе // Педагогика. 2009. № 10. С. 8–15.

6. *Краснова Л. А.* Отражение научного знания в содержании образования // Дидактика в современных социокультурных условиях : учебное пособие / под ред. И. М. Осмоловской. М., 2015. 314 с.

7. *Тестов В. А.* Информационное общество: переход к новой парадигме в образовании // Педагогика. 2012. № 4. С. 3–10.

8. *Хуторской А. В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.

9. *Ruthven K.* The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. ZDM // The International Journal of Mathematics Education. 2012. № 44 (5). P. 627–640.

[7] *Хуторской А. В.* Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. 1999. № 7. С. 15–22.

[8] Дидактика / под редакцией М. А. Данилова, Б. П. Есипова. М. : АПН, 1957. 519 с.

10. *Davydenko V. A., Shedina S. V., Tkach E. N.* Leader and Leadership Training Programme // International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP). 2019. Vol. 8. № 2.1. P. 889–895.

11. *Shedina S. V.* Educational Environment in the System of Extracurricular Activities // International Journal of Applied Exercise Physiology, (IJAEP). 2020. Vol. 9. № 2. P. 15–22.

12. *Jahnke I., Bergström P.* Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. Computers & Education, 2017. № 113. P. 1(2017) 15.

13. *Jahnke I.* Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspaces. New York : Routledge, 2016. P. 1–17.

Поступила 31.03.2021;
принята к публикации 14.04.2021.

Об авторах:

Шедина Светлана Васильевна, доцент кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета (680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, д. 68), кандидат педагогических наук, svt010575@mail.ru.

Елисеева Елена Викторовна, доцент кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета (680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, д. 68), кандидат педагогических наук, nikeliseeva@mail.ru.

Павленко Галина Васильевна, доцент кафедры педагогики Тихоокеанского государственного университета (680000, Россия, г. Хабаровск, ул. К. Маркса, д. 68), кандидат педагогических наук, pavlysia@mail.ru.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Perminova L.M. Theoretical and methodological foundations of modern didactics. *Pedagogika* = Pedagogy. 2013; 5: 45–50. (in Russ.)

2. Didactics. Edited by M.A. Danilov, B.P. Esipov. Moscow, Academy of Pedagogical Sciences, 1957. 519 p. (in Russ.)

3. Secondary school didactics. Some problems of modern didactics. Studies. Manual for students of pedagogical in-t. Edited by M.A. Danilov, M.N. Skatkin. Moscow, Enlightenment, 1975. 303 p. (in Russ.)

4. Didactics of secondary schools / Ed. by M. Skatkin. Moscow, Enlightenment, 1982. 319 p. (in Russ.)

5. Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Didactics in the information society. *Pedagogika* = Pedagogy. 2009. 10: 8–15. (in Russ.)

6. Krasnova L.A. Reflection of scientific knowledge in the content of education. *Didaktika v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah* = Didactics in modern socio-cultural conditions: A textbook. Ed. by I.M. Osmolovskaya. Moscow, 2015. 314 p. (in Russ.)

7. Testov V. A. Information society: transition to a new paradigm in education. *Pedagogika* = Pedagogy. 2012; 4: 3–10. (in Russ.)

8. Khutorskoy A.V. Heuristic type of education: the results of scientific and practical research. *Pedagogika* = Pedagogy. 1999; 7: 15–22. (in Russ.)

9. Ruthven K. The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. ZDM. *The International Journal of Mathematics Education.* 2012; 44 (5): 627–640.

10. Davydenko V.A., Shedina S.V., Tkach E.N. Leader and Leadership Training Programme. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP).* 2019; 8 (2.1): 889–895.

11. Shedina S.V. Educational Environment in the System of Extracurricular Activities. *International Journal of Applied Exercise Physiology, (IJAEP).* 2020; 9 (2): 15–22.

12. Jahnke I., Bergström P. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools. Computers & Education, 2017; 113: 1–15.

13. Jahnke I. Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossactionspaces. New York, Routledge, 2016. P. 1–17.

Submitted 31.03.2021;
revised 14.04.2021.

About the authors:

Svetlana V. Shedina, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pacific state University (68 K. Marx St., Khabarovsk, 680000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), svt010575@mail.ru.

Elena V. Eliseeva, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pacific state University (68 K. Marx St., Khabarovsk, 680000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), nikeliseeva@mail.ru.

Galina V. Pavlenko, Associate Professor, Department of Pedagogy, Pacific state University (68 K. Marx St., Khabarovsk, 680000, Russia), Ph.D. (Pedagogy), pavlysia@mail.ru.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 378.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_121

Роль коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога

М. М. Шубович*, Н. Н. Петрищева*
ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия
**shubmm@mail.ru, **pi3nn@mail.ru*

Введение: в статье обозначена роль и актуальность коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога, описывается результат разработанной программы по формированию и повышению уровня компонентов сформированности коммуникативной компетентности.
Материалы и методы: исследование проводилось на основе теоретического анализа научной литературы по поставленной проблеме, проведено эмпирическое исследование, содержащее первичную и вторичную диагностику уровней компонентов сформированности коммуникативной компетентности, а также реализацию программы по их формированию и повышению.
Результаты исследования: теоретически обоснована и практически подтверждена роль коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога, в результате реализации разработанной программы по формированию и повышению сформированности коммуникативной компетентности была выявлена положительная динамика и увеличение высокого уровня сформированности определенных в ходе исследования компонентов.
Обсуждение и заключения: новизна исследования и вклад авторов заключаются в корректно и грамотно определенных компонентах сформированности коммуникативной компетентности современных педагогов и подобранном диагностическом инструментарии, позволяющем компетентно проводить диагностику в образовательных организациях, программные мероприятия способствуют эффективному формированию коммуникативной компетентности современных педагогов.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, коммуникация, педагог, современный педагог, профессиональное становление, образование, образовательный процесс.

Благодарности: авторы выражают благодарность ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» за предоставленную возможность реализации представленного в статье эмпирического исследования.

The role of communicative competence in the professional development of a modern teacher

M. M. Shubovich*, N. N. Petrishcheva*
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov, Ulyanovsk, Russia,
**shubmm@mail.ru, **pi3nn@mail.ru*

Introduction: the article outlines the role and relevance of communicative competence in the professional development of a modern teacher, describes the result of the developed program for the formation and increase of the level of components of the formation of communicative competence.
Materials and Methods: the study was carried out on the basis of a theoretical analysis of scientific literature on the problem posed, an empirical study was also carried out containing primary and secondary diagnostics of the levels of components of the formation of communicative competence, as well as the implementation of a program for their formation and improvement.
Results: the role of communicative competence in the professional development of a modern teacher was theoretically substantiated and practically confirmed, as a result of the implementation of the developed program for the formation and improvement of the formation of communicative competence, positive dynamics and an increase in the high level of formation of the components identified during the study were revealed.
Discussion and Conclusions: the novelty of the research and the author's contribution lie in the correctly and competently defined components of the formation of the communicative competence of modern teachers and the selected diagnostic tools that allow competently carry out diagnostics in educational organizations, program activities contribute to the effective formation of the communicative competence of modern teachers.

Key words: communicative competence, communication, teacher, modern teacher, professional development, education, educational process.

Acknowledgements: the authors express their gratitude to the FSBEI HE «I. N. Ulyanovs UlSPU» for the opportunity to implement the empirical research presented in the article.

Введение

В настоящее время во всем мире происходит смена приоритетов, определяются новые общемировые и европейские тенденции развития современного общества, признается ценность и ведущее значение гуманитарного и педагогического образования. Настоящий, XXI век, был объявлен ЮНЕСКО «веком образования» [1].

Говоря о ведущем значении педагогического образования, необходимо подчеркнуть, что исторически сложилась следующая ситуация: роль педагога в системе образования занимает одну из главенствующих. Однако сейчас, в период смены приоритетов, полной информатизации общества и всех социальных институтов, современные реалии диктуют новые принципы и условия развития системы российского образования и профессиональной подготовки педагога. Развитие способностей к полноценному диалогу с другими людьми, творческому сотрудничеству с ними выступает одной из важнейших задач высшей школы и особо значимо для будущих педагогов.

В современном мире информационных и коммуникационных технологий необходимо развиваться как профессионал своего дела, осваивать новые отрасли знаний, совершенствовать свои базовые умения, уметь взаимодействовать с людьми разного уровня знаний [2].

Текущий этап реализации федерального государственного образовательного стандарта высшего образования акцентирует внимание на значимости наличия высокого уровня сформированности коммуникативной компетентности будущих педагогов как профессионально важного качества. Тем не менее анализ специфики педагогической деятельности показывает, что сегодня далеко не все педагоги соответствуют требуемому уровню профессиональной коммуникации [3].

Проблема развития коммуникативных способностей педагогов стала одним из основополагающих направлений для обновления принципов образования. Данная тема является обсуждаемой на протяжении длительного времени как в педагогике, так в других научных областях, однако, несмотря на давнее обсуждение, современная реальность диктует новые условия разработки и реализации новых и качественных теоретических и практических исследований по представленной проблеме.

Актуальность темы нашего исследования обусловлена тем, что в современных условиях растет необходимость в высококвалифицированных специалистах, способных не только к нестандартному мышлению и грамотной постановке профессиональных задач, но и к оперативному и качественному их выполнению. В настоящей статье мы детально рассмотрим роль коммуникации в процессе профессионального становления будущего педагога.

Обзор литературы

Как утверждает Е. Ф. Сивашенская, значимость педагога как важного звена в образовательном процессе является общепризнанной и обозначена во многих отечественных научных трудах выдающихся деятелей образования и педагогики [4].

В настоящее время профессиональная деятельность педагога имеет свою специфику. Педагог выступает не только в роли организатора учебной деятельности, но и как руководитель коммуникативной стороны обучения.

Современные научные исследования признают актуальность модели «4К». Это модель, разработанная компанией «Partnership for 21st Century Skills». Она создана с целью развития компетенций личности современного педагога. В ее основу включены четыре базовых профессиональных компетенции: коммуникация, командная работа, критическое мышление, креативность [5]. Освоение специфики коммуникативной стороны профессиональной деятельности – необходимое условие эффективного становления современного педагога. В ранее проведенных нами исследованиях отмечалось, что коммуникативную сторону профессиональной деятельности педагога выделяют и придают значимость большинство научных деятелей, кто занимался исследованием по данной теме [6].

В условиях мировой пандемии способы развития коммуникативной компетентности у будущих педагогов стали пополняться и осложняться одновременно. Поэтому стоит отметить высокий вклад информатизации в современный образовательный процесс. Стали разрабатываться и появляться динамические учебные среды, образовательные платформы, такие как MOODLE, Google Classroom и т. д. Большинство преподавателей, использующих данные системы, отметили, что студенты, будущие педагоги, стали объективнее оценивать свой уровень знаний. В своих исследованиях З. Суппасетсере и Н. Деннис указывают, что благодаря подобным онлайн-инструментам улучшилось качество развития коммуникативных навыков, так как работа на образовательных платформах требует не-

посредственного взаимодействия между студентами и преподавателями [7].

Несмотря на глобальную информатизацию мирового общества, не стоит забывать о «говорении». Способность современного педагога правильно излагать свои мысли, мнение является необходимостью в процессе профессиональной деятельности. Это одно из важнейших условий общения, коммуникационного процесса. Как вид речевой деятельности он представляет собой, по мнению О. Ю. Кузнецовой и М. С. Парфеновой, форму «устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [8].

Важную роль в профессиональном становлении современного педагога играют педагогические условия. С точки зрения Я. Т. Жакуповой, они представляют собой комплекс взаимосвязанных мер учебного процесса, способствующий максимальной реализации действующих субъектов обучения в освоении умений, отражающих формируемое качество личности и обеспечивающих переход обучающихся на высокий уровень их профессиональной деятельности [9].

Т. В. Прохорова в своих исследованиях утверждает, что уровень сформированности коммуникативной компетентности педагогов зависит от наличия следующих компонентов:

– умение формулировать свои мысли, цели и задачи, отсутствие речевых барьеров;

– высокий уровень толерантности к окружающим;

– высокий уровень эмпатийных способностей [10].

Таким образом, в процессе теоретического анализа научной литературы была обозначена роль коммуникативной компетентности в профессиональном становлении современного педагога и выделены основные компоненты, показатели ее сформированности, которые последуют дальнейшим объектом эмпирического исследования, приведенного в данной статье.

Материалы и методы

В процессе исследования был проведен теоретический анализ научной литературы, представленного в ней педагогического опыта, вследствие которого выделены основные критерии для дальнейшего эмпирического исследования. На основании теоретического анализа заявленной проблемы мы выдвинули гипотезу: эффективное формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов возможно при реализации программы по повышению коммуникативных умений учащихся.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» в период с ноября 2020 г. по март 2021 г. В исследовании участвовали студенты 3 и 4 курсов направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование по профилям «Социальная педагогика и психология» и «Психология образования» в количестве 50 человек. Участники исследования были разделены на две группы по 25 человек – контрольная группа (КГ) и экспериментальная группа (ЭГ). Оно содержало проведение первичной диагностики уровней сформированности компонентов коммуникативной компетентности, реализацию разработанной программы и проведение вторичной диагностики. Для диагностики каждого компонента был подобран диагностический инструментарий, который указан в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение диагностируемых компонентов сформированности коммуникативной компетентности с диагностическим инструментарием

Компонент	Диагностический инструментарий
Отсутствие речевых барьеров	Тест «Речевые барьеры при общении» (автор – В. Маклини)
Коммуникативная толерантность	Опросник коммуникативной толерантности (автор – В. В. Бойко)
Коммуникативная эмпатия	Тест эмпатийного потенциала личности (автор – И. М. Юсупов)

При обработке результатов наличие каждого компонента определялось по трем уровням: низкий, средний, высокий.

Результаты исследования

Процесс организации эмпирического исследования можно разделить на три блока – подготовительный блок, практический и рефлексивный.

Опишем их содержание.

1. **Подготовительный блок.** Данный блок включал в себя теоретический анализ научной литературы по заявленной проблеме, разработку программы по формированию и повышению уровня коммуникативной компетенции будущих студентов, определение диагностируемых компонентов сформированности коммуникативной компетенции, подбор диагностического инструментария. Также была определена база исследования, направление подготовки участников диагностики и программы и их количество.

2. **Практический блок.** Данный блок можно условно разделить на три части: вводную, основную и заключительную.

Вводная часть включала в себя проведение первичной диагностики компонентов сформиро-

ванности коммуникативной компетентности будущих педагогов. Первичная диагностика проводилась в контрольной (КГ) и экспериментальной группах (ЭГ) по трем компонентам с помощью подобранного диагностического инструментария.

Практическая часть содержала в себе реализацию разработанной программы формирования и повышения уровня коммуникативной компетентности, а именно: тренинговые занятия, решение и разработку кейсов, отработку практических навыков на группе студентов, анализ и проведение студентами мастер-классов по коммуникативному мастерству и культуре, практическое коммуницирование во время прохождения студентами практик в образовательных и социальных организациях и т. д. Она проводилась только с экспериментальной группой (ЭГ).

Заключительная часть – завершение реализации разработанной программы, проведение вторичной диагностики и обработка результатов. Вторичная диагностика проводилась с обеими группами участников исследования.

Результаты первичной и вторичной диагностики представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты первичной и вторичной диагностики сформированности компонентов коммуникативной компетенции будущих педагогов

Компоненты	Первичная диагностика			Вторичная диагностика		
	Уровни	ЭГ, %	КГ, %	Уровни	ЭГ, %	КГ, %
Отсутствие речевых барьеров	Низкий	40 %	44 %	Низкий	16 %	40 %
	Средний	52 %	44 %	Средний	56 %	48 %
	Высокий	8 %	12 %	Высокий	28 %	12 %
Коммуникативная толерантность	Низкий	40 %	40 %	Низкий	12 %	44 %
	Средний	48 %	44 %	Средний	56 %	44 %
	Высокий	12 %	16 %	Высокий	32 %	12 %
Коммуникативная эмпатия	Низкий	52 %	48 %	Низкий	20 %	48 %
	Средний	40 %	44 %	Средний	56 %	44 %
	Высокий	8 %	8 %	Высокий	24 %	8 %

3. **Рефлексивный блок.** Блок включал в себя анализ и оценку проведенных мероприятий по разработанной программе, закрепление полученных результатов, обсуждение экспертов.

Обсуждение и заключения

По результатам проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: 1. Проведенное исследование заключает в себе новизну и является актуальным; 2. Компоненты коммуникативной компетентности будущих педагогов и диагностический инструментарий были подобраны корректно и грамотно, что позволило получить адекватные результаты; 3. Разработанная программа позволяет компетентно проводить представленную диагностику уровней сформированности коммуникативной компетентности в образовательных организациях разного уровня. Таким образом, программные мероприятия способствуют эффективному формированию коммуникативной компетентности будущих педагогов, а также подкрепляют значимость и актуальность данной работы.

Список использованных источников

1. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование. М. : Эгвес, 2008. 136 с.

2. *Петрищева Н. Н., Гималетдинова К. Р., Шубович В. Г.* Развитие коммуникационных навыков и компьютерной грамотности личности средствами информационных технологий // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2020 : материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 сент. 2020 г.) / редкол.: Ж. В. Мурзина [и др.]. Чебоксары : Среда, 2020. С. 78–83.

3. *Мезенцева О. И., Кузнецова Е. В.* Акмеологические основы развития профессионально значимых особенностей современного педагога в системе повышения квалификации // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). С. 231–234.

4. *Сивашенская Е. Ф.* Педагогика современной школы : курс лекций по педагогике. Минск. 2009. 212 с.

5. *Шубович М. М., Петрищева Н. Н.* Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях взаимодействия с учащимися образовательной организации // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2019. Т. 14. № 4. С. 103–110.

6. *Петрищева Н. Н.* Формирование коммуникативной культуры социального педагога в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе // Казанский педагогический журнал. 2020. № 6 (143). С. 76–83.

7. *Suppasetseree S., Dennis N.* The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand // The International Journal of the Humanities. 2010. № 8 (6). P. 29–36.

8. *Кузнецова О. Ю., Парфенова М. С.* Интерактивные формы обучения говорению на иностранном языке // Язык. Культура. Коммуникация : материалы XI всерос. науч.-практ. конф. (с международным участием) / отв. ред. С. А. Борисова, И. Н. Соколова. Ульяновск : Ульяновский государственный университет. 2018. С. 113.

9. *Жакупова Я. Т.* Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 23 с.

10. *Прохорова Т. В.* Развитие коммуникативной компетентности педагога дошкольной образовательной организации в системе дополнительного профессионального образования // Воспитание и обучение детей младшего возраста : сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции. 2015. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-pedagoga-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo (дата обращения: 17.03.2021).

Поступила 19.03.2021;
принята к публикации 07.04.2021.

Об авторах:

Шубович Марина Михайловна, профессор кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5), доктор педагогических наук, shubmm@mail.ru.

Петрищева Надежда Николаевна, ассистент кафедры педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова» (432071, Россия, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5), pi3nn@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Шубович Марина Михайловна – научное руководство; консультирование по проведению теоретического анализа научной литературы и подготовке начального варианта текста.

Петрищева Надежда Николаевна – проведение эмпирического исследования; обработка результатов; оформление таблиц; оформление окончательного варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Novikov A.M. Post-industrial education. Moscow, Egves, 2008. 136 p. (in Russ.)

2. Petrishcheva N.N., Gimaletdinova K.R., Shubovich V.G. Development of communication skills and computer literacy of the individual by means of information technologies. *Tendencii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizaciya, obshchestvo – 202*0 = Trends in the development of education: teacher, educational organization, society – 2020: materials of the All-Russian. scientific-practical conf. (Cheboksary, September 28, 2020) / editorial board: Zh.V. Murzin [and others]. Cheboksary, Wednesday, 2020. P. 78–83. (in Russ.)

3. Mezentseva O.I., Kuznetsova E.V. Acmeological foundations for the development of professionally significant features of a modern teacher in the system of advanced training. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = World of Science, Culture, Education. 2017; 3 (64): 231–234. (in Russ.)

4. Sivashenskaya E.F. Pedagogy of modern school. A course of lectures on pedagogy. Minsk, 2009. 212 p. (in Russ.)

5. Shubovich M.M., Petrishcheva N.N. Formation of communicative competence of students in terms of interaction with students of an educational organization. *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta* = Pedagogical-psychological and medical-biological problems of physical culture and sports. 2019; 14 (4): 103–110. (in Russ.)

6. Petrishcheva N.N. Formation of the communicative culture of a social teacher in the process of professional training in a pedagogical university. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* = Kazan pedagogical journal. 2020; 6 (143): 76-83. (in Russ.)

7. Suppasetseree S., Dennis N. The use of Moodle for teaching and learning English at tertiary level in Thailand. *The International Journal of the Humanities.* 2010; 8 (6): 29–36.

8. Kuznetsova O.Yu., Parfenova M.S. Interactive forms of teaching speaking a foreign language. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikaciya* = Language. Culture. Communication: Materials of the XI All-Russian scientific-practical conf. (with international participation) / editorial board: S.A. Borisova, I.N. Sokolova. Ulyanovsk, Ulyanovsk State University, 2018. P. 113. (in Russ.)

9. Zhakupova Ya.T. Psychological and pedagogical conditions for the formation of emotional and communicative culture of teachers-musicians in college: author. dis. ... Ph.D. in Psychology. Ekaterinburg, 2009. 203 p. (in Russ.)

10. Prokhorova T.V. Development of the communicative competence of a teacher of a preschool educational organization in the system of additional professional education. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta: sbornik materialov Ezhegodnoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii* = Collection of materials of the Annual International Scientific and Practical Conference «Education and Training of Young Children». 2015; 1. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kommunikativnoy-kompetentnosti-pedagoga-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-v-sisteme-dopolnitelnogo-professionalnogo (accessed 17.03.2021). (in Russ.)

Submitted 19.03.2021;
revised 07.04.2021.

About the authors:

Marina M. Shubovich, Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (4/5 Lenin square, Ulyanovsk, 432071, Russia), Dr. Sci. (Pedagogy), shubmm@mail.ru.

Nadezhda N. Petrishcheva, Assistant, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov (4/5 Lenin square, Ulyanovsk, 432071, Russia), pi3nn@mail.ru.

Contribution of the authors:

Marina M. Shubovich – scientific leadership; theoretical analysis of scientific literature; preparation of the initial version of the text.

Nadezhda N. Petrishcheva – conducting an empirical study; processing of results; table design; finalization of the text.

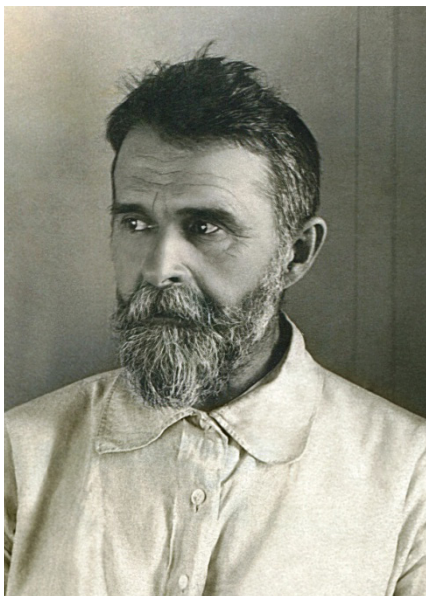
All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 93
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_127

Этническая история чувашей по Н. И. Ашмарину

А. К. Салмин
ФГБУН «Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) РАН», г. Санкт-Петербург, Россия
antsalmin@mail.ru

Введение: в публикации анализируются взгляды члена-корреспондента АН СССР Н. И. Ашмарина на вопросы этнической истории чувашского народа. Особый акцент делается на происхождение и формирование чувашского и татарского этносов.
Материалы и методы: для анализа послужили труды самого Н. И. Ашмарина, а также публикации, имеющие отношение к теме. В статье использована методология сравнительно-исторического исследования.
Результаты исследования: как утверждал Н. И. Ашмарин, не все современные тюркоязычные этносы, в том числе чуваши и якуты, первоначально говорили на тюркских наречиях.
Обсуждение и заключения: анализ работ Н. И. Ашмарина показывает, что он неоднозначно высказывался по поводу булгарского происхождения чувашей. Н. И. Ашмарин говорил и о гуннском, и о савирском, и о булгарском, и о финском происхождении чувашей. Он же указывал на ассимиляцию с хазарами.


Н. И. Ашмарин

Ключевые слова: этническая история, чуваши, Н. И. Ашмарин, этноним, савиры, булгары, татары.

Благодарности: исследование выполнено по плану НИР ФГБУН «Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) РАН» «Слагаемые этнокультурной идентичности».

Ethnic history of the Chuvash as per N. I. Ashmarin

A. K. Salmin
Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (Kunstkamera), Russian Academy of Sciences. Saint-Petersburg, Russia
antsalmin@mail.ru

Introduction: the article contains the analysis of the views of correspondent member of the USSR Academy of Sciences N. I. Ashmarin on matters of ethnic history of the Chuvash people.
Materials and Methods: the analysis is based both on the works of N. I. Ashmarin himself and on published papers relevant to the subject. The methodology of comparative historical study is used in the article.
Results: as was argued by N. I. Ashmarin, not all the modern Turkic-speaking ethnic groups originally spoke Turkic dialects, including the Chuvash and Yakuts.
Discussion and Conclusions: analysis of N. I. Ashmarin's works shows that he used to speak ambiguously about the Bulgar origin of the Chuvash. He mentioned Hun, Savir, Bulgar, and Finnish origin of the Chuvash, and noted assimilation with the Khazar.

Key words: ethnic history, Chuvash, N. I. Ashmarin, ethnonym, Savirs, Bulgars, Tatars.

Acknowledgments: the study was performed under the R&D plan of the Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (the Kunstkamera) of the Russian Academy of Sciences "Factors of ethnocultural identity".

Введение

Николай Иванович Ашмарин (1870–1933 гг.) – языковед, член-корреспондент АН СССР. Родился в г. Ядрине (ныне – районный центр Чувашской Республики). Мать и бабушка Николая были чувашки из Курмышского уезда Симбирской губернии, а отец – мещанин г. Ядрина, по национальности – русский [1]. Сразу же после рождения мальчик оказался в доме бабушки в небольшом городе Курмыш, который

и стал родиной Николая. Ашмарин окончил Московский Лазаревский институт, что и определило его научную стезю. В Казани работал в основном педагогом, обучая «инородцев» края языку, археологии и этнографии, затем – в Симбирске в Чувашском институте образования. В 1923–1926 гг. обучал студентов Азербайджанского госуниверситета.

Его учителями в науке следует считать Н. И. Ильминского, В. В. Радлова, Ф. Е. Корша и Вс. Ф. Миллера.

Н. И. Ашмарин прежде всего языковед. Об этом говорит и перечисление его работ. Это труды по морфологии, синтаксису, исследования арабографических надписей на средневековых намогильных памятниках, труды по народным верованиям, 17-томный словарь, мимология, грамматика тюркских языков. У него же есть труды и по фольклору и этнографии: о чувашских народных песнях, поэзии волжских «инородцев», о болгарах и чувашах, а также о золотоордынской старине. Даже в публикациях не по языку, в том числе в знаменитом труде «Болгары и чуваши», он широко пользовался примерами языковедческого плана.

В данной статье обратимся к трудам Н. И. Ашмарина, в которых он поднимает вопросы этнической истории чувашей.

Обзор литературы

Поскольку статья посвящена анализу трудов Н. И. Ашмарина по этнической истории чувашского народа, его публикации находятся в центре внимания. Естественно, в статье отражены труды исследователей, дающих свои оценки публикациям ученого.

Материалы и методы

Использование основных трудов Н. И. Ашмарина, в которых он поднимает и обсуждает вопросы этнической истории чувашского народа, и публикаций, в которых дается критика или развиваются аналогичные проблемы, позволит по новому оценить поставленную тему.

Результаты исследования

Этноним. Письмо Н. И. Ашмарина историку и краеведу М. П. Петрову от 1925 г. опубликовано в том же году. В нем, в частности, Н. И. Ашмарин констатировал, что этноним *чăваш* «чуваш», к сожалению, не получил должного научного толкования, а имеющиеся варианты невозможно считать серьезными[1] [2].

Действительно, проблема требует тщательного анализа в исторической перспективе. Более полное вовлечение источников, а также трудов по толкованию слова *чăваш* могут дать адекватный ответ. В. В. Радлов в своей работе «Опыт словаря тюркских наречий» приводит такой пример: *Кірäк суваш, кірäк чірмĭш, кірäк āр, кірäк нідī кіші булсын барысыда алланың, мäндäлäрі ікäн!* «Будь это чуваши, черемисы, вотяки или другие какие-либо люди, все они рабы Божіи»[2] [3]. В Татарстане имеются деревни *Субаш* и *Субаш-Аты*. В этих деревнях живут крещеные татары, придерживающиеся близких к чувашским древних верований и обрядов[3] [4]. В неопубликованной картотеке Радлова зафиксирована форма *čăваш* [*çăваш, сьăваш*][4]. Учитывая имеющиеся к тому времени разработки, Н. И. Ашмарин дал свою стадиальную схему слова *тĕваш*: *јуаć, ćуаć, цуаć, цуаш, цываш*[5] [5]. Поддерживая данную схему, О. Г. Большаков напоминал, что в арабском отсутствует звук *ч*. Поэтому фонетический переход *сувас* → *чувас* → *чуваш* он считает естественным[6] [6]. Кроме того, следует учесть разницу между графическим изображением и звуковой передачей букв в арабском языке. Сюда же следует отнести башкирское и татарское *сыуаш*.

Опираясь на историческую фонетику и бытование в марийском языке этнонима сăвас в значении «чуваши», Н. И. Ашмарин приходит к выводу: «Слово *чăваш* в старину произносилось чувашами несколько иначе, чем теперь, и именно в одной из следующих форм: *ćуаć, ćуаз, ćыʻваć* или *ćыʻвас* (*çуаç, çуас, çăваç, çăвас*)»[7] [5]. Как показали же современные исследования источников, «этноним чуваш прошел длинный исторический путь трансформации в виде *савир* (*сапир, савар, сабир*) → *сувар* (*сувас, суван*) → *суваш* (*сăваш*) → *чăваш* (*tʼšăvaš*)»[8] [7].

От гуннов до волжских булгар. Н. И. Ашмарин признавал, что общепризнанная классификация тюркских языков отсутствует. Ушли в историю такие народы, как орхонские тюрки, половцы, хазары, печенеги, язык которых определяется лингвистами как тюркский. Но все они изначально были другого происхождения, толь-

[1] *Петров М. П.* О происхождении чуваш. Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1925. Прил. 2.

[2] *Радлов В. В.* Опыт словаря тюркских наречий. Т. II. СПб., Имп. АН, 1899. С. 1354–1355.

[3] *Исхаков Р. Р., Николаев Г. А.*, сост., предисл. и примеч. Татары-кряшены в зеркале фольклора и этнографических сочинений Казанских кряшенских педагогических курсов (педагогического техникума) (1921– 1922 гг.) : сб. материалов и документов. Казань : ИИ АН РТ; Чебоксары : ЧГИГН, 2014. С. 32, 56, 64.

[4] СПбФ АРАН. Ф. 177. Оп. 1. Д. 107 – Радлов В. В. Смешанный словарь на карточках. Не опубликовано. Б. д. Л. 2833.

[5] *Ашмарин Н. И.* Болгары и чуваши. Казань : Имп. ун-т, 1902. С. 132.

[6] *Большаков О. Г.* Примечания // Ал-Гарнати Абу Хамид. Путешествие в Восточную и Центральную Европу (1131–1153 гг.). М. : Гл. ред. восточ. лит., 1971. С. 67.

[7] *Ашмарин Н. И.* Болгары и чуваши. Казань : Имп. ун-т, 1902. С. С. 45.

[8] *Салмин А. К.* Савиры, булгары и тюрко-монголы в истории чувашей. СПб. : Нестор-История, 2019. С. 34.

ко затем ассимилированы тюркоязычными племенами[9] [8].

Известно, что чувашский и якутский языки отличаются от тюркских отступлением от общетюркской системы гласных звуков. Как писал Н. И. Ашмарин, в чувашском языке эта особенность прослеживается с древнейших времен. На это указывают некоторые соответствия слов в языках гуннов, венгров и дунайских болгар[10] [8].

О совпадении чувашских согласных *р* и *л* тюркским *з* и *ш* справедливо пишут все лингвисты. Что касается их терминологического обозначения («ротацизм» и «ламбдаизм»), то изначально было использовано при изучении латинского языка и основывалось на греческих буквах *rho* и *lambda*. Чуваши как носители *р / л* языка относятся к огурской семье[11] [9]. При этом чувашский и якутский языки стоят в стороне и в огурской группе. Об этом Н. И. Ашмарин, в частности, писал: «Эта черта была характерна для чувашского языка еще в древности, что доказывается некоторыми словами, дошедшими до нас в качестве заимствований в венгерском (мадьярском) языке, а также немногочисленными остатками из языков дунайских болгар и гуннов»[12] [10]. Однако надо заметить, что закономерность *r / l* имеет место и в языках народов Закавказья: хетт. *ḫawarkina / ḫawalkina* «железо» (ср. чуваш. *кăвар* «горячий уголь»); хетт. *pur*, грузин. *pir*, сван. *ppil* «рот»[13] [12].

Как и многие историки, этнографы и лингвисты, Н. И. Ашмарин уделяет внимание гуннам (χουνοί). Китайцы, писал он, заключили договор с другими северными соседями и совершили нападение на гуннские орды. В 93 г. армии северных гуннов были разгромлены. Оставшимся гуннам не оставалось ничего другого, как покинуть Южную Сибирь. В первой половине II в. они оказались у рубежей Европы. В 374 г. гунны переходят Волгу под предводительством их вождя Баламира / Валамира и оказываются в Южнорусских степях. Здесь они покоряют аланов[14] [5].

Самые ранние исторические факты по народам Среднего Поволжья восходят к 350 г. Тогда король готов Эрманарих / Германарих добился уплаты дани от мордвы, черемисов и мери[15] [5]. Об этом можно узнать из сочинений Иордана. Однако во времена Иордана (середина VI в.) ни булгары, ни савиры-сувары, тем более – чуваши никак не упоминаются на Волге. Их здесь просто еще не было. Они появляются на Средней Волге в самом конце IX – начале X в.

Много априорного у Н. И. Ашмарина в определении истории, хронологии и ареала чувашского языка. Так, по его мнению, в Волжской Булгарии чувашский язык ничем не отличался от других тюркских языков и на нем легко можно было общаться с другими тюрками[16] [12]. Конечно, это не совсем так, ибо основным этносом в то время были булгары, прибывшие с юга и не имевшие никаких контактов с тюркоязычными народами. Также Николай Иванович утверждал, что для глубокого изучения чувашского языка необходимо знать китайский, тибетский, японский, а также полинезийские языки. Весьма сомнительно, что полинезийские языки (гавайский, маорийский, маркизский и т. д.) имеют какое-то отношение к чувашскому. Он также убежден, что тюркские (у Ашмарина – турецкие) языки станут ключом в раскрытии тайн индоевропейских языков.

Поскольку исторические предки чувашей *савиры / сувары* были соседями и даже входили в единый военно-политический союз с хазарами, у них сохранилась общая лексика и фонетические особенности. Прежде всего, имеем в виду «цоканье». Например, в цивильском говоре чувашей до сих пор говорят *кайццăр* «пусть идут», *килццĕр* «пусть придут», *пулццăр* «пусть будут» вместо чоканья (*кайччĕр, килччĕр, пулччĕр*). Такие примеры сохранились у татар и марийцев, и они зафиксированы в работе в Н. И. Ашмарина «Материалы для исследования чувашского языка»: марийск. *тыхлацы* (г.), *тулачы* (л.), чуваш. *тăхлач* «сватья»; марийск. *воцак* (г.), *возак* (л.), чуваш. *вучах, вочах* «очаг»; марийск. *цӓрӓ* (г.), чара (л.), чуваш. *çара* «голый»; марийск. *цыгӓк* (г.), чуваш. *чĕкеç* «ласточка»; татар. *көнцәлә*, чуваш. *кăнчала* «сверток избитой шерсти, навязанный на прялку»; татар. *цасмык*, чуваш. *ясмăк* «чечевица»[17] [13; 14].

[9] *Ашмарин Н. И.* Заметки по сравнительной грамматике тюркских языков. Казань : Б.и., 1928б. С. 3–4.

[10] Там же. С. 60–61.

[11] *Golden Peter.* Some Notes on the Avars and Rouran // The Steppe Land and the World Beyond them. Laşi : Editura Univ., 2013. P. 49.

[12] *Ашмарин Н. И.* О морфологических категориях подражаний в чувашском языке. Казань : Акад. центр ТНКП, 1928. С. 60–61.

[13] *Иванов Вяч. Вс.* О некоторых переднеазиатских параллелях к картвельским лексемам // Лингвистический сборник. Тбилиси : Мецниереба, 1979. 112, 120.

[14] *Ашмарин Н. И.* Болгары и чуваши. Казань : Имп. ун-т, 1902. С. 4.

[15] *Ашмарин Н. И.* Болгары и чуваши. Казань : Имп. ун-т, 1902. С. 8.

[16] *Ашмарин Н. И.* Заметки по грамматике чувашского языка // Труды / НИИ при Совете Министров ЧАССР. Вып. 66. Чебоксары: Чуваш. кн. изд-во, 1976. С. 3.

[17] *Ашмарин Н. И.* Материалы для исследования чувашского языка. Ч. 1; Ч. 2: Учение о звуках (фонетика). Учение о формах (морфология). Казань : Имп. ун-т, 1898. С. VIII, X–XII; *Ашмарин Н. И.* Об одном мусульманском камне на «Архіерейской даче» в Казани. Казань : Имп. ун-т, 1905. С. 8–13.

Что касается языков народов Волжской Булгарии в целом, то здесь бытовали два основных, но одновременно близких и разных языка. Имеем в виду, конечно, булгарский и суварский. Так, в качестве примера А. П. Ковалевский брал названия рек *Джаушыр* и *Джаушыз* в произношении татар. Еще один пример с бывшей территории Булгарии – *Кундурча* и *Кундузча*. Чувашское название – *Хăнтăрча* (*хăнтăр* «бобер») + тюркский словообразовательный аффикс *-ча*, указывающий на местность, т. е. «река, изобилующая бобрами». Казалось бы, все очевидно: закон *р* и *л = з* и *ш* языков. Тем не менее исследователи умудряются находить разные нюансы и разночтения, а также алогичные объяснения этому явлению. Конечно, в булгарском и суварском языках есть и другие различия. Еще Н. И. Ашмарин и С. Е. Малов указывали на отсутствие в чувашской речи звонких согласных и оценили это свойство как признак древности. На этот счет А. П. Ковалевский писал: «Древний чувашский диалект все же отличался от булгарского своими глухими согласными, и нет основания полагать, что это была древнетюркская особенность»[18] [15]. Поэтому приходится констатировать, что суварский язык формировался отдельно от языка соседних булгар.

О несходстве чувашского языка (прежде всего – на фонетическом уровне) с языком волжских булгар писал и современник Н. И. Ашмарина, болгарский исследователь И. Д. Шишманов. Если бы булгары говорили на чувашеподобном языке, то они имели бы этноним не в форме *булгар*, а *пăлгар / пăлхар*, утверждал он[19] [16].

Чуваши и татары. Языковеды к труду «Болгары и чуваши» относятся неоднозначно. По мнению, Л. З. Заляйа, Н. И. Ашмарин к надписям, сохранившимся на надгробных памятниках, относился выборочно. Свои выводы строил на ограниченном количестве надписей. В то же время игнорировал имеющие непосредственную связь с языком поволжских татар. Заляй так и писал: «Проф. Ашмарин хорошо знал, что на этих надписях рядом с чувашской формой „Джиат джур джал“ (700 г.) имеется, даже в бóльшем количестве, форма „Ете юз утуз ете“ (737 год) и т. д. – чисто татарская форма. Но, несмотря на это, в своих выводах он пришел к заключению, что прямыми потомками булгар являются чуваши»[20] [17].

В XVIII в. в Кунсткамеру поступил золотой ковш. В надписи на сосуде прочитывается *алти йүр ун ити* «шестьсот семнадцать», т. е. слово «сто» передано в *р* форме, а по-татарски было бы *йүз*[21] [19]. Естественно, мы не можем утверждать, что язык современных казанских татар есть прямое продолжение волжско-булгарского. В их языке произошли большие трансформации. В любом случае говорить, что язык казанских татар и язык кавказско-волжских булгар одно и то же, мы тоже не можем.

Много было выгравировано на эпитафиях XIII–XV столетий в Волго-Камском регионе арабографичных текстов, включающих тюркские фразы. В литературе их называют волжско-булгарскими надписями. Однако часть надписей выполнена языком чувашского типа, а другие отражают диалект тюркского языка. Надписей чувашского типа с тюркскими элементами не было до середины XIV столетия, тогда как другие надписи продолжали бытовать.

В монографии «Материалы для исследования чувашского языка» Н. И. Ашмарин вступает в дискуссию с В. В. Радловым, утверждавшим, что чувашский язык постепенно, пройдя несколько стадий, тюркизировался. По мнению Н. И. Ашмарина, не тюрки виноваты в трансформации чувашского языка, а сами чуваши утратили прежний тюркский вид языка, заимствовав у соседних финнов (видимо, имеет в виду, прежде всего, марийцев и мордву) их элементы языка. В качестве примера он называл чувашей Козмодемьянского уезда, живших вперемежку с марийцами [13].

«Впрочем, чувашские слова, перешедшие в древности в мадьярский язык, доказывают ясно, что своеобразный характер чувашского наречия уже был ему присущ и в древности, ранее IX столетия нашей эры, … первоначальная родина чуваш была не на среднем течении р. Волги в области финнов, а гораздо южнее»[22] [19]. Следует заметить, что Н. И. Ашмарин в приведенном предложении говорит об исходе чувашей не с востока, а с юга. Таким образом, он противоречит сам себе.

Сравнивая чувашский язык с тюркскими диалектами, Н. И. Ашмарин выделил несколько

---

[18] *Ковалевский А. П.* Книга Ахмеда ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921–922 гг. / ст., пер. и коммент. Харьков : ХГУ, 1956. С. 17.

[19] *Шишманов И. Д.* Критичен преглед на въпроса за произхода на прабългарите от езиково гледище и етимологните на името «българин» // Сборник за народни умотворения, наука и книжнина. Кн. XVI и XVII. София : Министр. на народного просвещение, 1900. С. 648.

[20] *Заляй Л. З.* Ответы на вопросы // Происхождение казанских татар. Казань : Татгосиздат, 1948. С. 157.

[21] *Мухамадиев Азгар.* Новый взгляд на историю гуннов, хазар, Великой Булгарии и Золотой Орды. Казань : Татар. кн. изд-во, 2011. С. 46.

[22] *Ашмарин Н. И.* Опыт исследования чувашского синтаксиса. Ч. I. Казань : Типо-лит. В. М. Ключникова, 1903. С. VII.

характерных особенностей. Первой особенностью он назвал своеобразие в гармонии гласных. Если в большинстве урало-алтайских языков это свойство работает как закон, то у чувашей (особенно – в курмышском наречии) в корне слов происходят такие изменения, которых нет у других тюркских народов. Другая особенность, на которую обратил внимание Н. И. Ашмарин, – это удвоение согласных звуков, чего опять не происходит в речи тюркоязычных народов[23] [13]. Еще одна известная особенность – ротацизм-зетацизм. Кроме того, в чувашском языке имеются слова, вообще отсутствующие у тюрков: *сăмса* «нос»; *çатма* «сковорода»; *тулă* «пшеница».

Однако любое влияние не бывает без встречных проникновений. И в случае с казанско-татарским наречием не обошлось без чувашских соприкосновений. Этот список немал. Например, чуваш. *вакă* → татар. *бәкį* «прорубь»; чуваш. *кăмпа* → татар. *гөмбә* «гриб»; чуваш. *çĕмĕрт* → татар. *шөмөрт* «черемуха»; чуваш. *сĕмсĕр* → татар. *сөмсөр* «нахально лезущий напролом, чтобы получить что-либо». В своей работе Н. И. Ашмарин указал на фонетические нюансы заимствованных татарами у чувашей слов. Так, в слове *вакă – бакы* «прорубь» звук *в* перешел в *б* из-за отсутствия такого звука в татарском языке. Если бы это было исконно татарское слово, то мы бы имели *ўгį*. Аналогично происходило в татарских заимствованиях из русского языка: *вагон → бағун*, *букварь → букбар*[24] [14].

Во времена Золотой Орды власть монголов осуществлялась через местную родовую знать. Благодаря такому общественному устройству башкиры сохранили свой этноним и домонгольские родовые названия типа *бурзян*, *усерган*, *тамьян*, *катай*, *юрматы*[25] [20]. Название племени *юрми* обнаружено также в надписи на колонне IX в., найденной археологами близ древней столицы дунайских болгар г. Плиски в виде слова ερμιάρης[26] [21]. Юрмекей как родовое прозвище чувашей зафиксировано В. К. Магницким[27] [23]. В Нурлатском районе Республики Татарстан есть чувашский род *Ерми*, теперь семьи этого рода известны под фамилией Ермиловы. Название башкирского племени *юрми / юрматы* находит также отклик в Чувашской Республике в виде названия д. *Юрмекейкино*. Естественно, деревня была названа по имени рода *Юрми*. Фамильное прозвище *Юрма* зафиксировано в с. Орауши Вурнарского района[28] [23]. У чувашей имелась разновидность супа под названием *юрма яшки* «суп с приправой из кислого молока». Как на закономерность, Р. Г. Кузеев указал на интересную цепь аналогий: волжско-булгарское и дунайско-болгарское племя *ерми* – чувашская родовая фамилия *Юрма / Ерми* – башкирский племенной термин *юрми*. В северном Башкортостане записано сказание о борьбе башкир с народом *юрми халҡы*, который происходил из чувашей-черемисов. Р. Г. Кузеев определяет средневековых юрматынцев как угризированных тюрков, которые вместе с булгарами переселились из Приазовья на Волгу. По его мнению, племя *юрми / ерми* разделилось еще на юге: часть юрмийцев ушла на запад, остальные юрматы вместе с родственными племенами последовали на Волгу. Известно также древневенгерское племенное название *Gyermat*[29] [24]. Однако правомерна и обратная гипотеза о том, что юрматынцы – это тюркизированные угры. Скорее всего, так и есть, ибо, как известно, тюркизация угров как в Сибири, так и в Восточной Европе была общей тенденцией с начала нашей эры. Угризация тюрков ни в Азии, ни в Восточной Европе не имела места. Не случайно и то, что в Ядринском районе имеется село под названием *Пушкăрт* «Башкир».

Расшифровка эпитафии, найденной на архиерейской даче в Казани, позволила Ашмарину прийти к выводу, что в конце XIII в. в окрестностях Казани существовало культурное наследие на языке, близком к языку нынешних чувашей[30] [14].

Следующая таблица заключает в себе татарские слова, заимствованные чувашами некоторых местностей и заменяющиеся в других местностях словами чувашского или русского происхождения:

Татар. *матур*, чув. заим. *маттур*, корен. чуваш. *чипер*, русск. *красивый*.

Татар. *дәрт*, чув. заим. *терт*, корен. чуваш. *хĕн*, русск. *мучение*.

Татар. *миндәр*, чув. заим. *минтер*, корен. чуваш. *çытар*, русск. *подушка*.

Татар. *чәчәк*, чув. заим. *тęтęк*, корен. чуваш. *çеçке*, русск. *цветок*[31] [13].

Список татарских слов, заимствованных чувашами, весьма длинный. К примеру: татар.

---

[23] *Ашмарин Н. И.* Материалы… 1898. С. XIX–XX.

[24] *Ашмарин Н. И.* Об одном мусульманском камне… 1905. С. 8–13.

[25] *Юсупов Р. М.* Башкирское общество: внутренняя организация и структура // Башкиры: этническая история и традиционная культура. Уфа : Башкир. энцикл., 2002. С. 161.

[26] *Успенский Ф. И.* Надписи староболгарские // Известия Русского археологического института в Константинополе. Т. X. София : Державна печатница, 1905. С. 192.

[27] *Магницкий В. К.* Чувашские языческие имена. Казань : Казан. ун-т, 1905. С. 10.

[28] *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка. Вып. V. Чебоксары : Наркомпрос ЧАССР, 1930. С. 9.

[29] *Кузеев Р. Г.* Происхождение башкирского народа: Этнический состав, история расселения. Уфа : АН РБ, 2010. С. 123, 124, 126.

[30] *Ашмарин Н. И.* Об одном мусульманском камне на «Архіерейской даче» в Казани. Казань : Имп. ун-т, 1905. С. 23.

[31] *Ашмарин Н. И.* Материалы… 1898. С. VI, VII.

матур, чуваш. *маттур* (вместо *чипер*) – «красивый»; татар. *дәрт*, чуваш. *терт* (вместо *хĕн*) – «мучение»; татар. *куҗан*, чуваш. *куйан* (вместо *мулкаç*) – «заяц»; татар. *миндәр*, чуваш. *минтер* (вместо *çытар*) – «подушка»; татар. *чәчәк*, чуваш. *чечек* (вместо *çеçке*) – «цветок»; татар. *јаулык*, чуваш. *явлăк* (вместо *тутăр*) – «платок»[32] [12]. Образование единой чувашско-татарской лексики коснулось и междометий. Например, звукоподражательное слово *крак* и в чувашском, и в татарском языках одинаково означает крик вороны, грача и ворóна, хотя в чувашском наряду с *крак* бытует и *кранк*. Этот процесс в виде татаризации продолжается и сегодня.

Родовой ритуал с целью примирения с новоумершим *çураçма* является одним из малоизвестных и малоизученных фактов чувашской этнографии. Одним из первых обратил на него внимание В. К. Магницкий и в своей книге «Материалы...» привел примеры. Это – изложение в объеме одной страницы из Тюрлеминского, Аттиковского и Старошигалинского приходов Чебоксарского уезда. В архиве Чувашского государственного института гуманитарных наук (ЧГИГН) имеются две записи, произведенные в XIX в. учениками в с. Аттиково и с. Тюрлема Чебоксарского у., а также один пример из Чистопольского уезда. Н. И. Ашмарин поместил в свой словарь два отрывка из ученических записей сел Аттиково и Тюрлема, один пример из Самарской области и одно предложение неизвестного нам происхождения с пометкой *СПВВ. ИА*. В 1990 г. в экспедиции автора этих строк в д. Старое Афонькино Самарской области информант М. Н. Утин отметил, что деревня образована выходцами из двух мест: те, кто пришел из с. Елаур (ныне – Сенгилеевской р-н Ульяновской области), *çураçма* проводят, а другие – выходцы из с. Старое Чекурское (ныне – Дрожжановский р-н Республики Татарстан) – не проводят[33] [25; 26]. В архиве ЧГИГН имеется еще одна аналогичная запись, сделанная в 1984 г. в д. Старое Афонькино от М. Н. Утина и Х. С. Таймухиной Н. И. Егоровым. Таким образом, можно говорить о двух слоях культуры одной деревни в частности и этноса в целом.

Весьма оригинальное объяснение о «принадлежности» чувашей к булгарской и волжско-татарской истории и культуре находим у Роберта Джераси. Согласно его мнению, теория об отождествлении булгар и чувашей появилась как миссионерское намерение с целью приостановления расширяющейся исламизации в регионе. Да и сама книга Н. И. Ашмарина «Болгары и чуваши» появилась по этой же причине к 350-летию похода Ивана Грозного на Казань[34] [27]. Выходит, ученого использовали и подставили. Более того, его поставили цензором мусульманских и чувашских изданий. Ему вменяли в обязанности следить за политической благонадежностью публикаций, прежде всего, на татарском и чувашском языках. Эта должность входила в ведение военного ведомства. Прослужил Н. И. Ашмарин цензором с 1901 по 1917 гг.

Обсуждение и заключения

Ашмаринская стадиальная схема трансформации этнонима чуваш в виде *јуаć, ćуаć, цуаć, цуаш, цываш* в целом соответствует историческому пути развития народа: *савир* → *сувар* → *суваш* → *чăваш*. Согласно его мнению, не все современные тюркские народы изначально были тюрками в собственном смысле. Прежде всего, это касается чувашей и, видимо, якутов. Об этом свидетельствуют языковые факты. Например, закон *р / л – з / ш* языков. Аналогичные тенденции зафиксированы у закавказских народов, что косвенно свидетельствует об их общей древней истории.

Н. И. Ашмарин считал, что исторические предки чувашей пришли из Центральной Азии. В качестве одних из далеких предков он называл гуннов, в 374 г. пересекших Волгу. Далее предки чувашей известны как савиры. Они входили в один военно-политический союз с хазарами. Но савиры, известные на Волге как сувары, сформировались как народ отдельно от булгар.

Работу Н. И. Ашмарина «Болгары и чуваши» современные исследователи оценивают неоднозначно. В ней мало приводятся надписи с намогильных памятников VIII–XV вв. Больше внимания уделял *р*-язычной лексике и меньше – *з*-язычным примерам. Н. И. Ашмарин не соглашается с выводами В. В. Радлова о тюркизации чувашей. В то же время он противоречил сам себе, называя родиной предков чувашей Европейский юг России. О тюркизации чувашей говорит большое количество заимствованной из татарского языка лексики. Одновременно в татарском имеются слова, заимствованные у чувашей. Расшифровка эпитафий конца XIII в. позволили Н. И. Ашмарину подтвердить проживание вокруг Казани чувашеязычного населения.

В целом, как видим, Н. И. Ашмарин однозначно не утверждал булгарское происхождение чувашей, как пишут из книги в книги исследователи. В его трудах можно найти сведения и

[32] *Ашмарин Н. И.* Заметки… 1976. С. VII.

[33] *Магнитский В. К.* Материалы к объяснению старой чувашской веры: собраны в некоторых местностях Казанской губ. Казань : Имп. ун-т, 1881. С. 187; *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка. Вып. XII. Чебоксары : Чувашгосиздат, 1937. С. 266.

[34] *Джераси Роберт.* Окно на Восток: империя, ориентализм, нация и религия в России / пер. с англ. Владимира Гончарова. М. : Новое литературное обозрение, 2013. С. 240.

о гуннском, и о савирском, и о булгарском, и о финском происхождении. Он же указывал и на ассимиляцию с хазарами. Поэтому говорить об однозначном толковании Н. И. Ашмариным этногенеза чувашей не приходится.

Список использованных источников

1. *Гордлевский В. А.* Памяти Н. И. Ашмарина // Ученые записки / НИИЯЛИЭ. Вып. 14. Чебоксары : Чувашское книжное издательство, 1956. С. 268–276.
2. *Петров М. П.* О происхождении чуваш. Чебоксары : Чуваш. гос. изд-во, 1925. 62 с.
3. *Радлов В. В.* Опыт словаря тюркских наречий. Т. II. СПб. : Имп. АН, 1899. 1814 стб., 64 с.
4. *Исхаков Р. Р., Николаев Г. А.*, сост., предисл. и примеч. Татары-кряшены в зеркале фольклора и этнографических сочинений Казанских кряшенских педагогических курсов (педагогического техникума) (1921– 1922 гг.) : сб. материалов и документов. Казань : ИИ АН РТ; Чебоксары : ЧГИГН, 2014. 316 с.
5. *Ашмарин Н. И.* Болгары и чуваши. Казань : Имп. ун-т, 1902. 132 с.
6. *Большаков О. Г.* Примечания // Ал-Гарнати Абу Хамид. Путешествие в Восточную и Центральную Европу (1131–1153 гг.). М. : Гл. ред. восточ. лит., 1971. С. 62–83.
7. *Салмин А. К.* Савиры, булгары и тюрко-монголы в истории чувашей. СПб. : Нестор-История, 2019. 296 с.
8. *Ашмарин Н. И.* Заметки по сравнительной грамматике тюркских языков. Казань : Б.и., 1928б. 104 с.
9. *Golden Peter.* Some Notes on the Avars and Rouran // The Steppe Land and the World Beyond them. Laşi : Editura Univ., 2013. P. 43–66.
10. *Ашмарин Н. И.* О морфологических категориях подражаний в чувашском языке. Казань : Акад. центр ТНКП, 1928а. 160 с.
11. *Иванов Вяч. Вс.* О некоторых переднеазиатских параллелях к картвельским лексемам // Лингвистический сборник. Тбилиси : Мецниереба, 1979. С. 111–129.
12. *Ашмарин Н. И.* Заметки по грамматике чувашского языка // Труды / НИИ при Совете Министров ЧАССР. Вып. 66. Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1976. С. 3–86.
13. *Ашмарин Н. И.* Материалы для исследования чувашского языка. Ч. 1; Ч. 2: Учение о звуках (фонетика). Учение о формах (морфология). Казань : Имп. ун-т, 1898 [2], XXXIV, 392, XIX, 24 с.
14. *Ашмарин Н. И.* Об одном мусульманском камне на «Архіерейской даче» в Казани. Казань : Имп. ун-т, 1905. 23 с.
15. *Ковалевский А. П.* Книга Ахмеда ибн-Фадлана о его путешествии на Волгу в 921–922 гг. / ст., пер. и коммент. Харьков : ХГУ, 1956. 347 с., 1 л. ил.
16. *Шишманов И. Д.* Критичен преглед на въпроса за произхода на прабългарите от езиково гледище и етимологните на името «българин» // Сборник за народни умотворения, наука и книжнина. Кн. XVI и XVII. София : Министр. на народного просвещение, 1900. С. 505–753.
17. *Заляй Л. З.* Ответы на вопросы // Происхождение казанских татар. Казань : Татгосиздат, 1948. С. 56–158.
18. *Мухамадиев Азгар.* Новый взгляд на историю гуннов, хазар, Великой Булгарии и Золотой Орды. Казань : Татар. кн. изд-во, 2011. 159 с., ил.
19. *Ашмарин Н. И.* Опыт исследования чувашского синтаксиса. Ч. I. Казань : Типо-лит. В. М. Ключникова, 1903. 570 с.
20. *Юсупов Р. М.* Башкирское общество: внутренняя организация и структура // Башкиры: этническая история и традиционная культура. Уфа : Башкир. энцикл., 2002. С. 155–186.
21. *Успенский Ф. И.* Надписи староболгарские // Известия Русского археологического института в Константинополе. Т. X. София : Державна печатница, 1905. С. 173–242.
22. *Магницкий В. К.* Чувашские языческие имена. Казань : Казан. ун-т, 1905. 101 с.
23. *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка. Вып. V. Чебоксары : Наркомпрос ЧАССР, 1930. 420 с.
24. *Кузеев Р. Г.* Происхождение башкирского народа: этнический состав, история расселения. Уфа : АН РБ, 2010. 560 с.
25. *Магнитский В. К.* Материалы к объяснению старой чувашской веры: собраны в некоторых местностях Казанской губ. Казань : Имп. ун-т, 1881. V, 266 с.
26. *Ашмарин Н. И.* Словарь чувашского языка. Вып. XII. Чебоксары : Чувашгосиздат, 1937. 320 с.
27. *Джераси Роберт.* Окно на Восток: империя, ориентализм, нация и религия в России / пер. с англ. Владимира Гончарова. М. : Новое литературное обозрение, 2013. 548 с.

Поступила 06.05.2021;
принята к публикации 08.05.2021.

Об авторе:

Салмин Антон Кириллович, ведущий научный сотрудник отдела этнографии восточных славян и народов Европейской России ФГБУН «Музей антропологии и этнографии имени Петра Великого (Кунсткамера) РАН» (199034, Россия, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., 3), доктор исторических наук, Researcher ID: K-8780-2013, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1072-9933, antsalmin@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Gordlevskiy V.A. In Memory of N.I. Ashmarin. *Uchenyye zapiski* = Scientists note / RILLE. Iss. 14. Cheboksary, Chuvash Book Publishing House, 1956. P. 268–276. (In Russ).

2. Petrov M.P. On the origin of the Chuvash. Cheboksary, Chuvash State Publishing House, 1925. 62 p. (In Russ).

3. Radlov V.V. Essay of a dictionary of Turkic dialects. V. II. St. Petersburg, Imperial Academy of Sciences, 1899. 1814, 64 p. (In Russ).

4. Iskhakov R.R., Nikolayev G.A., compilation, preface and notes. Tatars-Kryashens in the mirror of folklore and ethnographic writings of Kazan Kryashens pedagogical courses (pedagogical college) (1921–1922): Collection of materials and documents. Kazan, Research Institute of the Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan ; Cheboksary, Chuvash State Humanities Institute, 2014. 316 p. (In Russ).

5. Ashmarin N.I. Bulgarians and Chuvash. Kazan, Imperial University, 1902. 132 p. (In Russ).

6. Bolshakov O.G. Notes. *Al-Garnati Abu Khamid. Puteshestviye v Vostochnuyu i Tsentral'nuyu Yevropu (1131–1153 gg.)* = Abu Hamid Al-Garnati. Trip to East and Central Europe. (1131–1153). Moscow, Chief Editorial Board of Oriental Literature, 1971. P. 62–83. (In Russ).

7. Salmin A.K. Savirs, Bulgars and Turko-Mongols in the history of the Chuvash. St. Petersburg, Nestor-Istoriya, 2019. 296 p. (In Russ).

8. Ashmarin N.I. Notes on comparative grammar of Turkic languages. Kazan, w/o publ. house, 1928b. 104 p. (In Russ).

9. Golden Peter. Some Notes on the Avars and Rouran. The Steppe Land and the World Beyond them. Laşi, Editura Univ., 2013. P. 43–66.

10. Ashmarin N.I. On morphological categories of imitations in the Chuvash language. Kazan, Academic Center of People's Commissariat for Education of TASSR, 1928a. 160 p. (In Russ).

11. Ivanov Vyach. Vs. On certain Ante Asian parallels to Kartvelian lexemes. *Lingvisticheskii sbornik* = Linguistical collection. Tbilisi, Mecniereba, 1979. P. 111–129. (In Russ).

12. Ashmarin N.I. Notes on the grammar of the Chuvash language. *Trudy / NII pri Sovete Ministrov ChASSR. Vyp. 66* = Proceedings / Scientific Research Institute at the Council of Ministers of the ChASSR. Iss. 66. Cheboksary, Chuvash Book Publisher, 1976. P. 3–86. (In Russ).

13. Ashmarin N.I. Materials for the research of the Chuvash language. Part 1; Part 2; Theory of sounds (phonetics). Theory of forms (morphology). Kazan, Imperial University, 1898 [2], XXXIV, 392, XIX, 24 p. (In Russ).

14. Ashmarin N.I. On one Muslim stone on "Bishop's dacha" in Kazan. Kazan, Imperial University, 1905. 23 p. (In Russ).

15. Kovalevskiy A.P. Book of Ahmed Ibn Fadlan on his trip to Volga in 921–922 / Article, translation, and comments. Kharkov, Kharkov State University, 1956. 347 p., graphics on 1 sheet. (In Russ).

16. Shyshmanov I.D. Kritichen pregled na v'prosa za proizkhoda na prab'lgarite ot yezikovo gledishche i yetimolognite na imeto "b'lgarin". *Sbornik za narodni umotvoreniya, nauka i knizhnina* = Compendium of Folk Minds, Science and Paper. Books XVI and XVII. Sofia, Ministry of Public Education, 1900. P. 505–753. (In Bolgarian).

17. Zalyay L.Z. Answers to questions. *Proiskhozhdeniye kazanskikh tatar* = Origin of Kazan Tatars. Kazan, Tatgosizdat, 1948. P. 56–158. (In Russ).

18. Mukhamadiyev Azgar. Fresh approach to the history of Huns, Kazars, Great Bulgaria, and the Golden Horde. Kazan, Tatar Book Publisher, 2011. 159 p., with graphics. (In Russ).

19. Ashmarin N.I. Experience of research of the Chuvash syntax. Part I. Kazan, V.M. Klyuchnikov Printing House, 1903. 570 p. (In Russ).

20. Yusupov R.M. Bashkir society: internal organization and structure. *Bashkirskoye obshchestvo: vnutrennyaya organizatsiya i struktura* = The Bashkirs: ethnic history and traditional culture. Ufa, Bashkir Encyclopedia, 2002. P. 155–186. (In Russ).

21. Uspenskiy F.I. Old Bulgarian inscriptions. *Nadpisi starobolgarskiye* = Bulletin of the Russian Archeological Institute in Konstantinopol. V. X. Sofia, Derzhavna Pechatnitsa, 1905. P. 173–242. (In Russ).

22. Magnitskiy V.K. Chuvash pagan names. Kazan, Kazan University, 1905. 101 p. (In Russ).

23. Ashmarin N.I. Dictionary of the Chuvash language. Iss. V. Cheboksary, Narkompross of the ChASSR, 1930. 420 p. (In Russ).

24. Kuzeyev R.G. Origin of the Bashkir people. Ethnic make-up, the history of diffusion. Ufa, Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan, 2010. 560 p. (In Russ).

25. Magnitskiy V.K. Materials for explanation of the old Chuvash faith. Collected in certain areas of the Kazan Governorate. Kazan, Imperial University, 1881. V, 266 p. (In Russ).

26. Ashmarin N. I. Dictionary of the Chuvash language. Iss. XII. Cheboksary, Chuvashgosizdat, 1937. 320 p. (In Russ).

27. Geraci Robert P. Window on the East: National and imperial Identities in late tsarist Russia. Translated from English by Vladimir Goncharov. Moscow, Novoye Literaturnoye Obozrenie, 2013. 548 p. (In Russ).

Submitted 06.05.2021;
revised 08.05.2021.

About the author:

Anton K. Salmin, Leading Researcher, Peter the Great Museum of Anthropology and Ethnography (Kunstkamera), Russian Academy of Sciences (3 Universitetskaia emb., Saint-Petersburg, 199034, Russia), Dr. Sci. (History), Researcher ID: K-8780-2013, ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1072-9933, antsalmin@mail.ru.

The author read and approved the final manuscript.

УДК 93
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_135

Социально-демографическое развитие Мордовии в региональном законодательстве конца XX – начала XXI вв.

А. И. Тишкин
ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева», г. Саранск, Россия
tishkinn88@mail.ru

Введение: статья посвящена рассмотрению вопросов социально-демографического развития Республики Мордовия с позиций регионального законодательства конца XX – начала XXI вв. На примере статистических данных по численности населения в период с 1990 по 2020 гг. иллюстрируется взаимосвязь изменения демографических показателей и их закрепления в нормативных актах Республики Мордовия. Целью исследования является рассмотрение концепций и программ развития субъекта Российской Федерации как важнейшего источника исторической и социально-демографической информации, отражающей основные тенденции развития региона.
Материалы и методы: взаимосвязь социальных, исторических и демографических процессов иллюстрируется путем анализа социально-демографических показателей Республики Мордовия. Для обработки полученных результатов применялся статистический анализ.
Результаты исследования: в результате исследования была определена специфика законодательства Республики Мордовия в части выделения основных социально-демографических проблем и их обоснования, сделанного на основе анализа демографических показателей Республики Мордовия.
Обсуждение и заключения: региональное законодательство отражает основные тенденции и социально-демографические проблемы региона, благодаря чему становится ценнейшем источником исторических сведений. Социально-экономическая и демографическая политика региона строится на конкретизации положений концепций и стратегий развития, принимаемых на федеральном уровне в региональных программах, что имеет положительный эффект и отвечает федеральному устройству России. Региональное законодательство в социально-демографической сфере стало более упорядоченным, что является залогом ее успешного развития.

Ключевые слова: социально-демографическое развитие региона, концепции, программы, региональное законодательство.

Socio-demographic development of Mordovia in the regional legislation of the late XX – the beginning of the XXI centuries

A. I. Tishkin
Mordovian State University, Saransk, Russia
tishkinn88@mail.ru

Introduction: the article is devoted to the consideration of the issues of socio-demographic development of the Republic of Mordovia from the standpoint of regional legislation of the late XX – early XXI century. On the example of statistical data on the population in the period from 1990 to 2015, the relationship between changes in demographic indicators and their consolidation in the normative acts of the Republic of Mordovia is illustrated. The aim of the research is to consider the concepts and development programs of the subject of the Russian Federation as the most important source of historical and socio-demographic information that reflects the main trends in the development of the region.

Materials and Methods: the interrelation of social, historical and demographic processes is illustrated by analyzing the socio-demographic indicators of the Republic of Mordovia. Statistical analysis was used to process the results obtained.
Results: the research of specifics of the legislation of the Republic of Mordovia were determined in terms of identifying the main socio-demographic problems and their justification, made on the basis of the analysis of demographic indicators of the Republic of Mordovia.
Discussion and Conclusions: regional legislation reflects the main trends and socio-demographic problems of the region, which makes it a valuable source of historical information. The socio-economic and demographic policy of the region is based on the concretization of the provisions of the concepts and development strategies adopted at the federal level in regional programs, which has a positive effect and corresponds to the federal structure of Russia. Regional legislation in the socio-demographic sphere has become more orderly, which is the key to its successful development.

Key words: socio-demographic development of the region, concepts, programs, and the regional legislation.

Введение

Социально-демографическое развитие Республики Мордовия носит довольно сложный и многоплановый характер. Особенно это касается периода конца XX – начала XXI вв. в силу различных причин исторического, экономического и политического плана. Несмотря на то, что обозначенный промежуток времени относится к новейшему этапу истории, тем не менее до настоящего времени никто не задавался вопросом исследования регионального законодательства, отражающего социально-демографическое развитие Республики Мордовии в указанном периоде. Между тем и количество, и качество принятых органами власти Республики Мордовия нормативных актов с 1990-х гг. по настоящее время рисует наглядную социально-демографическую картину региона.

Обзор литературы

Вопросы социально-демографического развития являются предметом анализа исторических наук, а также социологии, экономики, политики и демографии. Они затрагиваются в работах К. Арсеньева, Ф. Булгарина, К. Германа, П. И. Кеппена, Н. Логиновой, Е. Мокшиной.

Результаты исследования

Региональное законодательство иллюстрирует характер и тенденции воздействия органов государственной власти на социально-демографические процессы, т. е. показывает, какие направления социально-демографической политики выбраны в качестве приоритетных. Основополагающими документами в этой части являются концепции и программы развития. Концепция содержит основные ориентиры развития государства в той или иной сфере; программа же разрабатывается на основе концепции и содержит детальный план реализации заложенных в концепции принципов и идей. Если концепция разрабатывается на уровне Российской Федерации и отличается декларативным характером, то программа составляется уже в конкретном регионе страны и представляет собой некий план действий. Однако в СССР не существовало ни каких-либо концепций, ни программ социально-демографического развития. Но уже в начале 90-х гг. власти начали осознавать и замечать проблемы депопуляции населения, оттока населения из страны, общего снижения уровня жизни, что неудивительно, учитывая распад СССР, переход от командно-плановой экономики к рыночной и в целом тяжелую ситуацию в стране.

В Республике Мордовия данные проблемы также прослеживались. Так, с 1990 г. до настоящего времени численность населения в регионе постоянно снижается: с 963 778 человек в 1990 г. до 790 197 человек в 2020 г. (на 31 декабря 2020 г.) [1]. Впервые отрицательный естественный прирост населения в Мордовии зафиксирован в 1992 г., а уже в 1993 г. он вырос втрое (–1359 в 1992 г. и –3941 в 1993 г.). В последующем спад рождаемости только увеличивался, достигнув своего максимума в 1999 г., когда составил 6994 человека, что было обусловлено вполне объективными причинами глубокого экономического кризиса, который переживала Россия в 1998 г. Обозначенные процессы проиллюстрированы в таблице 1.

Таблица 1

Численность постоянного населения Республики Мордовия

Годы	Все население, тыс. человек	В том числе		В общей численности населения, %	
		городское	сельское	городского	сельского
1990	963,8	547,2	416,6	56,8	43,2
1991	962,3	550,8	411,5	57,2	42,8
1992	960,5	553,7	406,8	57,6	42,4
1993	960,7	554,6	406,1	57,7	42,3
1994	958,3	554,0	404,3	57,8	42,2
1995	954,3	553,9	400,4	58,0	42,0
1996	949,0	553,4	395,6	58,3	41,7
1997	942,7	552,0	390,7	58,6	41,4
1998	935,0	549,8	385,2	58,8	41,2
1999	927,4	547,8	379,6	59,1	40,9
2000	918,4	545,1	373,3	59,4	40,6

Окончание табл.

2001	908,2	541,1	367,1	59,6	40,4
2002	897,1	535,3	361,8	59,7	40,3
2003	886,1	530,5	355,6	59,9	40,1
2004	878,3	520,9	357,4	59,3	40,7
2005	871,8	510,9	360,9	58,6	41,4
2006	864,7	507,7	357,0	58,7	41,3
2007	857,9	505,2	352,7	58,9	41,1
2008	851,7	504,3	347,4	59,2	40,8
2009	845,0	504,0	341,0	59,6	40,4
2010	839,2	504,0	335,2	60,1	39,9
2011	833,3	504,7	328,6	60,6	39,4
2012	825,4	503,1	322,3	61,0	39,0
2013	818,5	502,0	316,5	61,3	38,7
2014	812,1	492,7	319,4	60,7	39,3
2015	808,9	495,2	313,7	61,2	38,8
2016	807,5	499,4	308,1	61,9	38,1
2017	808,5	505,3	303,2	62,5	37,5
2018	805,1	507,0	298,1	63,0	37,0
2019	795,5	504,3	291,2	63,4	36,6
2020	790,2	503,5	285,7	63,8	36,2

Но социально-демографические проблемы сохранялись и до 1998 г., что выражалось, в частности, в проблеме создания и сохранения рабочих мест на территории Республики Мордовия. Внимание региональных властей к этой проблеме выразилось в принятии Правительством Республики Мордовия специального Постановления от 27 декабря 1996 г. № 628 «О Плане мероприятий по созданию рабочих мест на 1997–2000 годы в Республике Мордовия» [2]. Особое внимание в этом Плане уделялось мониторингу ситуации и определению потребности в создании и сохранении рабочих мест, выявлению отраслевых и территориальных приоритетов. Кроме того, предприятиям, проводящим профессиональное обучение кадров на создаваемые рабочие места в соответствии с республиканскими приоритетами, должны были предоставляться преференции в виде льготных кредитов. Но изменившаяся экономическая ситуация не позволила в полной мере реализовать подобный план на практике.

Уже в 1994 г. Правительство Республики Мордовия уделяет пристальное внимание национальному развитию региона. В 1994 г. был создан Комитет по национальной политике при совете Министров – правительстве Республики Мордовия, который затем был сменен Государственным комитетом Республики Мордовия по национальной политике (1998 г.), а затем Министерством по национальной политике Республики Мордовия (2010 г.). В Постановлении же Правительства Республики Мордовия от 15 апреля 1996 г. № 190 «О Программе национального развития и межнационального сотрудничества народов Республики Мордовия» подчеркивалась необходимость определения основных направлений социально-демографической политики, в которых должны будут определены меры по стабилизации численного состава населения республики, особенно мордовского и русского; оптимизации демографической структуры основных этносов Мордовии. В условиях постоянного сокращения численности мордвы данные мероприятия представляют особое значение.

Рис. 1. Изменение численности мордвы в Республике Мордовия (по данным переписей населения)

Ведущую роль в определении национальной политики Мордовии как одного из направлений социально-демографического развития региона в настоящее время играет Распоряжение Правительства Республики Мордовия от 28 октября 2013 г. № 654-Р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2013–2015 гг. в Республике Мордовия Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [3]. Оно, не являясь нормативным актом, содержит программные мероприятия, необходимые для реализации основных вопросов государственной национальной политики России, требующих особого внимания государственных и муниципальных органов, а именно: сохранение и развитие культур и языков народов Российской Федерации, укрепление их духовной общности; обеспечение прав коренных малочисленных народов и национальных меньшинств; поддержка соотечественников, проживающих за рубежом, содействие развитию их связей с Россией (для реализации последнего вопроса в Мордовии были приняты два нормативных акта: Указ Главы Республики Мордовия от 06 декабря 2013 г. № 305-УГ «О мерах социальной поддержки участников целевой программы Республики Мордовия «Оказание содействия добровольному переселению в Республику Мордовия соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2015 годы», переселившимся в Республику Мордовия» [4]; Постановление Правительства Республики Мордовия от 16 декабря 2013 г. № 544 «Об утверждении порядка предоставления финансовой поддержки участни-

кам целевой программы Республики Мордовия «Оказание содействия добровольному переселению в Республику Мордовия соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2015 годы» [5], переселившимся в Республику Мордовия», в которых главным моментом является предоставление финансовой поддержки в виде компенсации расходов на оплату найма жилого помещения).

По сравнению с 90-ми гг. XX в. количество нормативных актов, регулирующих национальные вопросы, увеличилось, что свидетельствует о поддержке самобытного развития региона и озабоченности сохранения национальной уникальности. Однако не стоит забывать и о Конституции Республики Мордовия, заложившей основу для формирования нового регионального законодательства в этой и других сферах [6].

В 2001 г. была принята Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2015 г. [7], в которой было отмечено, что в Республике Мордовия численность населения сократилась на 10–15 %. В 2008 г. в Республике Мордовия принимается Постановление Правительства Республики Мордовия от 24 марта 2008 г. № 99 «О Республиканской программе по улучшению демографической ситуации в Республике Мордовия на 2008–2012 годы»[1], которое определило следующие демографические проблемы:

– низкий коэффициент суммарной рождаемости: 1,135 против 2,14–2,15, необходимых для простого воспроизводства населения;

– высокая внебрачная рождаемость (21,2 %), в 2006 г. каждый пятый ребенок родился вне брака;

– утрата семейных ценностей, бережного отношения к институту семьи и брака;

– высокая смертность мужчин в трудоспособном возрасте, уровень смертности мужчин в 4,6 раза выше женской;

– высокая смертность сельского населения, суммарный коэффициент смертности сельского населения в 1,5 раза выше городского населения;

– увеличение доли молодежи, одиноких и многодетных родителей в составе категории безработных граждан. Среди социально-демографических групп безработных в наиболее сложном положении оказываются женщины;

– преобладание доли населения старше трудоспособного возраста в возрастной структуре населения;

– социально значимые заболевания: туберкулез, инфекции, передающиеся преимущественно половым путем, гепатиты В и С, ВИЧ-инфекция, злокачественные новообразования, все виды транспортных несчастных случаев.

Анализ демографических проблем в Мордовии показал, что они не могут быть решены усилиями только министерств или ведомств, так как затрагивают компетенцию ряда отраслей экономики и социальной сферы, носят комплексный, системный характер. Единая государственная политика по улучшению демографической ситуации в республике возможна только при межотраслевом подходе и активном участии общественных организаций.

В 2013 г. Правительством Республики Мордовия была принята новая Республиканская целевая программа по улучшению демографической ситуации в Республике Мордовия до 2020 г.[2], в которой констатировалось, что демографическая ситуация в Республике Мордовия в целом отражает общероссийские тенденции: сокращение численности и старение населения; усиление миграционных процессов; снижение рождаемости до уровня, не обеспечивающего простого воспроизводства; высокие показатели смертности, особенно мужчин трудоспособного возраста; сокращение доли лиц моложе трудоспособного возраста. Но в Мордовии наметились и положительные тенденции, а именно: число родившихся детей в 2012 г. по отношению к уровню 2007 г. увеличилось на 3,5 %. Общий коэффициент рождаемости возрос с 9,0 родившихся на 1000 чел. населения в 2007 г. до 10,0 в 2012 г. Произошли изменения в структуре очередности рождений детей – возросло число детей, рожденных вторыми и третьими по очередности рождения. Так, в 2012 г. по отношению к уровню 2007 г. доля детей, рожденных первыми, к общему числу рожденных детей сократилась с 58,6 до 53,1 %, при этом доля детей, рожденных вторыми, увеличилась с 32,8 до 38,4 %, доля третьих детей выросла с 6,3 до 7,1 %. Эти данные свидетельствуют о том, что репродуктивные установки людей на двухдетную и многодетную модели семьи получили большее распространение, чем другие установки социального поведения людей. Положительные сдвиги в демографической ситуации Мордовии стали возможны благодаря запущенным программам поддержки многодетных семей, молодых семей, программе выплаты материнского капитала и т. д.

---

[1] Постановление Правительства Республики Мордовия от 24 марта 2008 года № 99 «О Республиканской программе по улучшению демографической ситуации в Республике Мордовия на 2008–2012 годы» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 02.03.2021).

[2] Об утверждении Республиканской целевой программы по улучшению демографической ситуации в Республике Мордовия до 2020 года: постановление Правительства Республики Мордовия от 23.09.2013 г. № 419 // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 01.03.2021).

Обсуждения и заключения

На протяжении 2000-х гг. принималось довольно большое количество программ в самых различных сферах, но имеющих общую цель: улучшение социально-экономического и демографического климата Республики Мордовия. К 2020 г. региональное законодательство приобрело внушительные объемы и качественно поменяло свою структуру: оно стало более проработанным, основывающимся на анализе реальной ситуации в республике. Региональное законодательство отражает основные тенденции и социально-демографические проблемы региона, благодаря чему становится ценнейшим источником исторических сведений. Социально-экономическая и демографическая политика региона строится на конкретизации положений концепций и стратегий развития, принимаемых на федеральном уровне в региональных программах, что имеет положительный эффект и отвечает федеральному устройству России. Региональное законодательство в социально-демографической сфере стало более упорядоченным, что является залогом ее успешного развития.

Список использованных источников

1. Динамика численности постоянного населения Республики Мордовия // Данные официального сайта Территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Республике Мордовия. URL: http://mrd.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/mrd/ru/statistics/population/ (дата обращения: 05.03.2021).

2. Постановление Правительства Республики Мордовия от 27 декабря 1996 года № 628 «О Плане мероприятий по созданию рабочих мест на 1997–2000 годы в Республике Мордовия» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 05.03.2021).

3. Распоряжение Правительства Республики Мордовия от 28 октября 2013 года № 654-Р «Об утверждении Плана мероприятий по реализации в 2013–2015 годах в Республике Мордовия Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 05.03.2021).

4. Указ Главы Республики Мордовия от 06 декабря 2013 года № 305-УГ «О мерах социальной поддержки участников целевой программы Республики Мордовия «Оказание содействия добровольному переселению в Республику Мордовия соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2015 годы», переселившимся в Республику Мордовия» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 05.03.2021).

5. Постановление Правительства Республики Мордовия от 16 декабря 2013 года № 544 «Об утверждении порядка предоставления финансовой поддержки участникам целевой программы Республики Мордовия «Оказание содействия добровольному переселению в Республику Мордовия соотечественников, проживающих за рубежом, на 2013–2015 годы» // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 05.03.2021).

6. Конституция Республики Мордовия (Принята Конституционным Собранием Республики Мордовия 21 сентября 1995 года) // Известия Мордовии. 1995. № 180. С. 3–6.

7. Об утверждении Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2015 года: указ президента Российской Федерации от 09.10.2007 г.№ 1351 // Справочно-правовая система «Консультант-Плюс». URL: http://www.consultant.ru/ (дата обращения: 05.03.2021).

Поступила 12.03.2021;
принята к публикации 22.03.2021.

Об авторе:

Тишкин Александр Иванович, аспирант кафедры экономической истории и информационных технологий ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет имени Н. П. Огарева» (430005, Россия, г. Саранск, ул. Большевистская, д. 68), tishkinn88@mail.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Dynamics of the permanent population of the Republic of Mordovia. Data from the official website of the Territorial Body of the Federal State Statistics Service for the Republic of Mordovia. Available at: http://mrd.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/mrd/ru/statistics/population/

2. Resolution of the Government of the Republic of Mordovia of December 27, 1996 No. 628 «On the Action plan for creating jobs for 1997–2000 in the Republic of Mordovia». Reference and legal system «Consultant-Plus». Available at: http://www.consultant.ru/ (accessed 05.03.2021). (In Russ.)

3. Order of the Government of the Republic of Mordovia of October 28, 2013 No. 654-R «On approval of the Action Plan for the implementation in 2013–2015 in the Republic of Mordovia of the Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025». Reference and legal system «Consultant-Plus». Available at: http://www.consultant.ru/ (accessed 05.03.2021). (In Russ.)

4. Decree of the Head of the Republic of Mordovia of December 06, 2013 No. 305-UG «On measures of

social support for participants of the target program of the Republic of Mordovia» Assistance to voluntary resettlement in the Republic of Mordovia of compatriots living abroad for 2013–2015», resettled in the Republic of Mordovia». Reference and legal system «Consultant-Plus». Available at: http://www.consultant.ru/ (accessed 05.03.2021). (In Russ.)

5. Resolution of the Government of the Republic of Mordovia of December 16, 2013 No. 544 «On approval of the procedure for providing financial support to participants of the target program of the Republic of Mordovia» Assistance to voluntary resettlement in the Republic of Mordovia of compatriots living abroad for 2013–2015». Reference and legal system «Consultant-Plus». Available at: http://www.consultant.ru (accessed 05.03.2021). (In Russ.)

6. The Constitution of the Republic of Mordovia (Adopted by the Constitutional Assembly of the Republic of Mordovia on September 21, 1995). 1995; 180: 3–6. (In Russ.)

7. On the approval of the Concept of demographic policy of the Russian Federation for the period up to 2015: Decree of the President of the Russian Federation No. 1351 of 09.10.2007. Reference and legal system «Consultant-Plus». Available at: http://www.consultant.ru/ (accessed 05.03.2021). (In Russ.)

Submitted 12.03.2021;
revised 22.03.2021.

About the author:

Alexander I. Tishkin, Postgraduate, Department of Economic History and Information Technologies, Mordovian State University (68 Bolshevistskaya St., Saransk, 430005, Russia), tishkinn88@mail.ru.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 930
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_140

История внешней политики России с 2014 г.

Р. В. Шуляпов
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва, Россия
rvshulyapov@edu.hse.ru

Введение: в статье анализируются основные направления российской внешней политики с 2014 г., начиная от западного направления до поворота на восток и политики России на Большом Ближнем Востоке. В результате трансформации системы международных отношений в первой четверти XXI в. Россия столкнулась с задачей формирования нового подхода к своей внешней политике. Приоритетной исследовательской проблемой данной статьи выступает определение основных тенденций современной внешней политики России вкупе с прогнозированием дальнейшего развития рассматриваемых внешнеполитических векторов.

Материалы и методы: в исследовании использовались методы политико-исторического и сравнительного анализа для определения роли российской внешней политики в современной мировой системе. В качестве теоретической базы использовалась концепция неолиберализма. В статье также были реализованы и традиционные теоретические методы научного познания: комплексный анализ исследовательской литературы по заявленной проблематике и систематизация полученных результатов.

Результаты исследования: в результате исследования было определено, что Россия в рамках своей внешней политики проводит двойственный курс, стремясь расширить свое влияние путем усиления военного присутствия в третьих странах (СНГ, Сирии и на постсоветском пространстве), а также путем увеличения расходов на оборону. Российская политика на востоке еще только набирает обороты, и, несмотря на ряд неудач, постепенно выходит на уверенный курс. В целом российское внешнеполитическое руководство не предполагает открытое противостояние и совмещает независимую политику с сотрудничеством.

Обсуждение и заключения: современная внешняя политика России неоднозначна и противоречива. Тем не менее с 2014 г. страна все сильнее обозначает свою роль в мировой политике. Несмотря на высокую цену данного достижения в виде санкционного режима, имиджевых потерь, угроз дипломатической изоляции, российскому внешнеполитическому руководству удалось добиться успеха в решении сирийского вопроса, продвижении «Северного потока – 2», а также продлении СНВ-3. В дальнейшем российскому

руководству следует осторожно закрепить успехи и не забывать о приоритете избегания критических сценариев путем нахождения взаимоприемлемых точек баланса сил.

Ключевые слова: международные отношения, внешняя политика России, постсоветское пространство, поворот на восток, международная безопасность, отношения России и ЕС, отношения России и США

Благодарности: автор выражает благодарность преподавателям факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ И. Г. Ковалеву и А. И. Суздальцеву за формирование научного интереса к всеобщей истории и исследовательских компетенций в сфере анализа развития стран.

History of Russian foreign policy since 2014

R. V. Shulyapov
National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia
rvshulyapov@edu.hse.ru

Introduction: the article analyzes the main directions of Russian foreign policy since 2014, ranging from the western direction to the turn to the east and Russia's policy in the Greater Middle East. As a result of the transformation of the system of international relations in the first quarter of the 21st century, Russia was faced with the task of forming a new approach to its foreign policy, in connection with which, the priority research problem of this article is the determination of the main trends of modern Russian foreign policy, together with forecasting the further development of the foreign policy in considered vectors.
Materials and Methods: the study used the methods of political-historical and comparative analysis to determine the role of Russian foreign policy in the modern world system. The concept of neoliberalism was used as a theoretical basis. Also in the article, traditional theoretical methods of scientific knowledge were implemented: a comprehensive analysis of research literature on the stated problems and systematization of the results obtained. Results: as a result, it was determined that within the framework of its foreign policy, Russia is pursuing a dual course, on the one hand, seeking to expand its influence, by strengthening its military presence in third countries: the CIS, Syria and the post-Soviet space, as well as by increasing spending on defense. Russian policy in the east is just gaining momentum, and, despite a number of setbacks, is gradually taking a confident course. On the whole, it seems that the Russian foreign policy leadership does not envisage open confrontation and combines an independent policy with cooperation.
Discussion and Conclusions: contemporary Russian foreign policy is ambiguous and contradictory. Nevertheless, since 2014, Russia has increasingly defined its role in world politics. Despite the high cost of this achievement in the form of the sanctions regime, image losses, threats of diplomatic isolation, the Russian foreign policy leadership succeeded in resolving the Syrian issue, promoting Nord Stream 2, and extending START III. In the future, the Russian leadership should carefully consolidate its successes and not forget about the priority of avoiding critical scenarios by finding mutually acceptable points of the balance of power.

Key words: international relations, Russian foreign policy, post-Soviet space, turn to the east, international security, relations between Russia and the EU, relations between Russia and the United States

Acknowledgments: the author expresses his gratitude to the lecturers of the Faculty of World Economy and World Politics of the Higher School of Economics I. G. Kovalev and A. I. Suzdaltsev for the formation of scientific interest in world history and research competencies in the field of analysis of the development of countries.

Введение

Внешняя политика России с 2014 года прошла через ряд трансформаций, которые, тем не менее, сложно назвать непредсказуемыми. Основной фундамент для сложившихся векторов российской внешней политики сформировали постепенно складывающиеся факторы, такие как известная мюнхенская речь В. Путина, реакция российского внешнеполитического руководства на расширение НАТО, вступление бывших союзников в ЕС, а также противодействие «оранжевой революции» на Украине. Конкуренция, совмещаемая с сотрудничеством, – вот наиболее подходящее определение взаимоотношений России и Запада.

Материалы и методы

В исследовании использовались методы политико-исторического и сравнительного анализа для определения роли российской внешней политики в современной мировой системе. В качестве теоретической базы использовалась концепция неолиберализма. Также в статье были реализованы и традиционные теоретические методы научного познания: комплексный анализ иссле-

довательской литературы по заявленной проблематике и систематизация полученных результатов.

Результаты исследования

Рассматривая российско-французские взаимоотношения, стоит отметить, что Французская Республика для России в XXI в. «представляет собой интерес прежде всего как влиятельный член Европейского союза и активный участник диалога и активный участник Трансатлантического диалога. Являясь ядерными державами – постоянными членами Совета безопасности ООН, две страны нередко сотрудничают по вопросам широкого круга международных проблем. Особое значение для России имеет взаимодействие с Францией по вопросам европейской и международной безопасности, в борьбе с терроризмом, а также при разрешении различных конфликтных ситуаций»[1] [1].

29 мая 2017 г. В. Путин с Э. Макроном в Версальском дворце приняли совместное решение об учреждении гражданского форума «Трианонский диалог», призванный способствовать взаимоотношению двух стран через обсуждение актуальных проблем. 29 августа 2017 г. на традиционной встрече с французскими послами президент Франции отметил необходимость диалога с Россией в рамках урегулирования конфликта в Сирии, однако первостепенным интересом однозначно был назван Европейский союз, в частности углубление интеграции в ЕС и способствование его реформированию. Упомянутая Макроном необходимость диалога с Россией не означает полную солидарность со всеми позициями Москвы во внешней политике. В частности, говоря о той же Сирии, Франция выступила в январе 2018 г. одним из создателей так называемой *small group* (Франция, США, Великобритания, Саудовская Аравия и Иордания) в качестве противовеса «конъюнктурного триумвирата» России, Ирана и Турции в целях повышения роли Франции в Сирийском вопросе[2] [2].

Однако гибкая политика президента Франции все же проявила себя чуть позднее и «в ходе переговоров между Э. Макроном и В. В. Путиным, состоявшихся на Международном экономическом форуме в Санкт-Петербурге 24–25 мая 2018 г., был поставлен вопрос о координации деятельности между группой и Астанинским форматом, в частности для того, чтобы способствовать выработке новой конституции Сирии»[3].

Подводя итог анализа российско-французских отношений, стоит отметить неизменную противоречивость французской политики в отношении России. Несмотря на продолжение диалога в «Нормандской четверке», отмечая необходимость возвращения «России в Европу», развивая конструктивный диалог по ядерному вопросу в Иране и урегулированию ситуации в Сирии, Франция, тем не менее, выступила в поддержку Великобритании в «деле Скрипалей», не дожидаясь решения экспертов ОЗХО, что привело к обоюдной высылке четырех дипломатов России и Франции в апреле 2018 г. Таким образом, гибкая политика Макрона все еще держится, однако он ходит по лезвию ножа, в связи с чем главным вопросом остается проблема «живучести» такой политики и загадка, что случится, когда Франции придется выбирать.

Говоря о внешнеполитических взаимоотношениях Варшавы и Москвы, следует обратить внимание на тот факт, что Польша в «Приоритетах польской внешней политики» «всячески подчеркивает свою значимость в ЕС и НАТО в качестве, во-первых, страны, активно продвигающей интересы ЕС по всему миру, во-вторых, надежного союзника в деле стабильного развития евроатлантического региона (в том числе создания атмосферы взаимного доверия между Западом и Россией), в-третьих, своеобразного парламентера от ЕС, готового вести диалог с Россией и помогать ей меняться в сторону политического плюрализма, свободы слова, гражданского общества»[4] [3].

Однако события на Украине поставили под сомнение вышеупомянутые тезисы, поскольку Польша зачастую проявляла себя больше в роли катализатора напряженности между НАТО, ЕС и Россией, нежели в роли евроатлантического миротворца. Тому примером служат польские призывы к развитию присутствия НАТО в Восточной Европе и усилению санкционного давления на Россию[5].

Переходя к анализу российско-германских отношений, прежде всего, стоит обратиться к коалиционным соглашениям ХДС/ХСС и СДПГ, которые выделяют стратегическую линию сотрудничества НАТО с Россией. Так, «в специальном параграфе, озаглавленном «Открытый диалог и сотрудничество с Россией», содержится традиционный тезис о том, что «безопасность в Европе и для Европы можно обеспечить толь-

---

[1] *Зверева Т. В.* Внешняя политика современной Франции. М. : Канон+, 2014. С. 310

[2] *Чернега В. Н.* Внешняя политика Франции при Президенте Макроне: изменения в рамках преемственности? // Проблемы европейской безопасности. 2018. № 3. С. 67–78.

[3] Там же. С. 78.

[4] *Звягина Д. А.* Россия, Польша, Запад: факторный анализ отношений // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2015. № 2 (30). С. 21.

[5] Там же. С. 23

ко вместе с Россией, а не против России»»[6] [4]. Ситуация вокруг «Северного потока-2» наглядно показала, что Германия готова не только пожертвовать Украиной, но и выступить против США и ЕС в рамках укрепления своего лидерства на европейской политической арене и поддержать строительство данного проекта, реализуя свои национальные интересы. Не менее важно, что Берлин стремится проворачивать такие «кульбиты» в виде развития выгодных Германии проектов, продолжая поддерживать деструктивную санкционную политику в отношении России.

Большая часть политических взаимоотношений Великобритании и России в рассматриваемый период пришлась на период работы кабинета Терезы Мэй (2016–2019). Отношения между державами с 2014 г. и до сих пор находятся в очередной фазе охлаждения отношений. В рамках встречи 28 июня 2019 г. на саммите «Большой двадцатки» в Японии «Т. Мэй подчеркнула, что о нормализации двусторонних отношений, особенно в свете Дела Скрипалей, не может идти речи»[7] [5]. Еще ранее в своей речи по внешней политике 13 ноября 2017 г. незадолго до первого за 5 лет визита главы Форен-офиса Бориса Джонсона в Москву Мэй называла Россию угрозой для международной безопасности. Однако внимание к российскому вектору британской политики только возросло. В марте 2017 г. вышел доклад комитета по международным делам палаты общин по англо-российским отношениям. По мнению авторов, «любой отход от существующих санкций должен быть связан с выполнением Россией своих обязательств в отношении Украины и не должен предлагаться в обмен на сотрудничество в других областях»[8]. В дальнейшем британская делегация приняла участие на Чемпионате мира по футболу 2018 г. в России без официальных представителей Королевской семьи Великобритании и британского истеблишмента.

Переходя к российско-американским отношениям, следует начать с выпуска в феврале 2015 г. Стратегии национальной безопасности США, подчеркивающей эффективность экономических санкций, а также провозглашающий лидерство США в сдерживании «агрессии» России. Следуя остальным аспектам СНБ, Соединенные Штаты поддерживают и оснащают умеренную сирийскую оппозицию как противовес режиму Асада, также намереваются расширять содействие Грузии, Молдове и Украине в оборонной сфере для эффективного взаимодействия с НАТО и Вашингтоном в частности[9] [6]. Введены взаимные санкции на въезд физических и юридических лиц. В 2019 г. также стало известно, что США не продлят ДРСМД 1987 г., что поставило международную безопасность в весьма напряженное состояние, навевающее знакомые мотивы холодной войны. Однако, несмотря на все предзнаменования, 26 января 2021 г. был продлен СНВ-3 без изменения формата на трехсторонний (с участием Китая) или многосторонний. Это способствовало сохранению баланса стратегических сил и недопущению развертывания гонки вооружений. Более того, согласно отчету российского МИДа, на рассматриваемом промежутке вырос объем торговли с Соединенными Штатами, а также российским внешнеполитическим руководством было отмечено плодотворное сотрудничество в регулировании региональных проблем (в Афганистане и Сирии). Однозначно помимо Сирийского конфликта в отношениях России и США происходило множество других противоречий. К примеру, неудавшийся госпереворот в Венесуэле, где Мадуро поддерживала и поддерживает Россия, а оппозицию – США[10]. Все вышесказанное только подтверждает конфронтационный характер российско-американских взаимоотношений, связанный с обоюдным стремлением расширить свое влияние в ключевых регионах. Россия упорно отказывается идти на поводу США, что в целом не обнадеживает перспективы этого «холодного противостояния», несмотря на определенные успехи сотрудничества по ряду вышеуказанных направлений.

Важный этап внешней политики России на постсоветском пространстве начался с вступления в силу 1 января 2015 г. договора о создании Евразийского экономического союза, обозначившим новый виток интеграции среди государств СНГ[11] [7]. Помимо ЕАЭС Россия также усиливает свое влияние в данном регионе посредством участия в таких интеграционных инициативах, как СНГ, СГБР, ЕврАзЭС (в который также входят ЕЭП и Таможенный союз).

В сфере безопасности интересы России «проявляются в урегулировании возникших на

---

[6] *Стрелец М. В.* Российский вектор внешней политики второго правительственного кабинета А. Меркель в ФРГ: некоторые аспекты истории // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2015. № 1 (46). С. 70.

[7] *Валеева-Хакимова Р. Р.* Российское направление внешней политики Великобритании при правительстве Т. Мэй в 2016–2019 гг. // Международные отношения и общество. 2020. № 2. С. 19.

[8] Там же. С. 21.

[9] *Каширина Т. В.* Российско-американские отношения на современном этапе // Современная наука и инновации. 2016. № 3. С. 263.

[10] «Американцы вторглись, как к себе домой»: что началось в Венесуэле // РИА Новости. URL: https://ria.ru/20200515/1571424845.html (дата обращения: 07.03.2021).

[11] *Владыцкий А. С.* Национальные интересы Российской Федерации на постсоветском пространстве // Власть. 2015. № 2. С. 115.

территории СССР и не разрешенных до настоящего времени региональных конфликтов; использование Россией объектов оборонной инфраструктуры; противодействие присоединению к НАТО государств постсоветского пространства; противодействие терроризму, экстремизму, наркотрафику, транснациональной преступности, незаконной миграции через территорию государств постсоветского пространства»[12].

Еще одним важным аспектом российского внешнеполитического курса на постсоветском пространстве является крымский вопрос. «Возвращение Крыма в 2014 г. под суверенитет Российской Федерации вызвало неоднозначную реакцию у постсоветских республик. Так, безоговорочную поддержку воссоединению России и Крыма высказали лишь главы Абхазии и Южной Осетии. Руководство Армении, Казахстана и Киргизии проявило большую сдержанность, но все же встало на сторону России. МИД Беларуси и Узбекистана выступили с витиеватыми заявлениями, в которых не давалось конкретных оценок происходящего и содержался призыв к России и Украине вернуться к диалогу. Незаконным воссоединение посчитали только руководители Грузии и Молдавии»[13] [8].

В ноябре 2014 г. между Россией и Белоруссией развернулась торговая война в связи с продолжением поставок импортируемых товаров из ЕС Белоруссии и Казахстана после ввода санкций против России, несмотря на запрет России. Конфликт обострился после попыток Минска скрыть европейские товары за национальными маркировками. Казахстан в свою очередь начал разрабатывать вопрос о регулировании российского импортного потока для защиты своих товаров.

Таким образом, после ключевой точки в виде возвращения Крыма Россия столкнулась с рядом трудностей на постсоветском пространстве. «Важнейшими из них стали: отсутствие поддержки России большинством постсоветских республик по «крымскому вопросу»; дальнейшее сокращение масштабов сотрудничества России с двумя ключевыми государствами региона – Азербайджаном и Узбекистаном; обострение противоречий с ближайшими союзниками нашей страны – Белоруссией, Казахстаном, Таджикистаном; неспособность Москвы обеспечить прорыв в развитии ОДКБ и ЕврАзЭС; неспособность добиться реализации проекта о Евразийском союзе в его первоначальном виде»[14].

Однако были и успехи: в 2014–2015 гг. Россия заключила договоры о союзничестве с Республикой Абхазия и Республикой Южная Осетия, что в целом способствует дальнейшему развитию стратегического сотрудничества и интеграции. Не менее важным успехом было включение Армении и Киргизии в ЕАЭС.

С 2014 г. началось выстраивание «институциональной базы в рамках развития Дальнего Востока России, основанной на формировании так называемых территорий опережающего развития (ТОРов) и поддержке приоритетных инвестиционных проектов, ориентированных на экспорт в АТР». В дальнейшем Минвостокразвития принял закон о ТОРах, был увеличен уставной капитал Фонда развития Дальнего Востока и Байкальского региона[15] [9]. Однако важным тормозящим фактором в повороте на восток стала смена приоритета развития с упором на Крым. Почти вдвое был сокращен государственный бюджет на ТОРы (с 89 до 42 млрд. руб.). Развитие данного проекта шло медленными темпами до 2017 г., когда в мае Россия официально присоединилась к китайскому проекту «Один пояс, один путь». Однако это также не возымело особых успехов. «В декабре 2018 г. министр финансов РФ А. Силуанов заявил, что «экономическая целесообразность строительства ВСМ Москва-Казань (план которой был анонсирован в январе 2015 г., а в октябре 2017 г. представлен РЖД Международному союзу железных дорог)[16] [10]. Несмотря на вышесказанные неудачи, 2 декабря 2019 г. был открыт магистральный газопровод «Сила Сибири» для поставок газа из Якутии в страны АТР. Также в добавление к нему запланирован Западный коридор (Сила Сибири-2), который должен пройти по маршруту Ямал – Китай, о чем в 2014 г. было достигнуто предварительное соглашение.

Не менее важные изменения связаны с Владивостоком. Еще в 2015 г. был принят закон «О свободном порте Владивосток», а уже в декабре 2018 г. В. Путин одобрил перенос столицы ФО Дальний Восток из Хабаровска во Владивосток.

Подводя предварительный итог, стоит отметить, что в 2018 г. объем торговли России с Азией превысил европейский. Также с 2013 по

---

[12] *Владыцкий А. С.* Национальные интересы Российской Федерации на постсоветском пространстве // Власть. 2015. № 2. С. 115.

[13] *Новикова И. Н., Бурков В. Г., Мещеряков К. Е.* Политика России на постсоветском пространстве после возвращения Крыма: вызовы и приоритеты // Управленческое консультирование. 2015. № 11 (83). С. 73.

[14] *Новикова И. Н., Бурков В. Г., Мещеряков К. Е.* Политика России на постсоветском пространстве после возвращения Крыма: вызовы и приоритеты // Управленческое консультирование. 2015. № 11 (83). С. 76.

[15] *Караганов С. А., Макаров И. А.* Поворот на Восток: итоги и задачи // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2015. № 8. С. 7.

[16] *Носов М. Г.* Поворот на Восток: итоги пяти лет // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. 2019. № 2. С. 8.

2018 гг. вырос российский экспорт в Китай (с 35.6 до 56 млрд. долларов)[17].

До начала сирийского конфликта ближневосточный сектор внешней политики России не был в приоритете и единственное, чему Россия уделяла внимание, был вопрос об урегулировании арабо-израильского конфликта. Уже в Стратегии национальной безопасности от 31 декабря 2015 г. указывается о создании основы для многостороннего развития потенциалов России[18] [11]. С марта 2011 г. разгорелся сирийский конфликт между правительственными войсками и террористическими группировками «Исламское государство», «Джебхат ан-Нусра», также в конфликте участвует умеренная оппозиция в лице «Свободной сирийской армии» и отделившиеся от нее впоследствии курды. После начала российской операции в 2015 г. удалось достаточно быстро принудить оппозицию начать переговоры, которые прошли в Женеве в январе 2016 г.

В российско-израильских взаимоотношениях с 2014 г. продолжается период двустороннего сотрудничества. Общей целью выставлена безопасность на Ближнем Востоке. Основные противоречия представлены в сирийском конфликте, в котором Израиль придерживается позиции не поддерживать ни одну из сторон, тем не менее активно проводит воздушные операции против боевиков группировки «Хезболла», которая участвует в сирийском конфликте на стороне Асада, которого поддерживает Россия. Таким образом, в целом российско-израильские отношения несут в себе положительную перспективу, несмотря на существенные разногласия по военному вопросу в Сирии.

Российско-иранские отношения в рассматриваемый период были особенно сфокусированы на иранской ядерной программе. 2 апреля 2015 г. иранская сторона подписалась под рамочными «Параметрами Совместного плана действий, касающихся ядерной программы Исламской Республики Иран», насквозь пропитанные презумпцией виновности Ирана. Позднее, 14 июля 2015 г. в Вене был согласован «Совместный всеобъемлющий план действий по урегулированию ситуации вокруг иранской ядерной программы», с которого и начинается новый этап взаимоотношений Тегерана и Москвы[19] [12]. Иран активно сотрудничает с Россией на поприще борьбы против ИГИЛ. Также Тегеран видит схожесть нахождения под санкциями между двумя странами как опору возможного сотрудничества. В дополнение Иран выступает главным союзником России в сирийском кризисе ввиду своих интересов в сохранении Сирии в изначальном виде, ради сохранения так называемого «шиитского полумесяца» и в целом выхода к Средиземному морю. Также еще в январе 2015 г. С. Шойгу подписал двустороннее отношение о военном сотрудничестве с министром обороны ИРИ Х. Дехканом, а позднее В. Путин снял запрет на поставку С-300 в Иран. На текущий день, несмотря на относительно малую долю совместного оборота торговли с Ираном, военное направление и борьба с наркотрафиком составляют значительную основу российско-иранского сотрудничества.

Российско-турецкие отношения пришли к точке охлаждения опять же в период сирийского конфликта. Россия применила право вето в Совете Безопасности ООН 3 раза против резолюций, активным составителем которых была Турция. Дальнейшее ухудшение отношений связано со сбитым 24 ноября 2015 г. российским бомбардировщиком Су-24. Накал критики продолжился на различных политических полях: Турция не признала воссоединение Крыма с Россией, также Анкара имеет свой интерес в Закавказье в рамках идей пантюркизма. Также на данный момент Турция конкурирует с Россией за влияние в Центрально-Азиатском регионе. Более того, именно Турция выступает основным перевалочным пунктом транзита каспийских товаров на европейские рынки в обход России. Заключительным и не менее важным аспектом российско-турецких взаимоотношений являются черноморские проливы. На данный момент данный вопрос регулируется конвенцией Монтре 1936 г.

В рамках краткосрочной перспективы внешняя политика России, на наш взгляд, не подвергнется значительным изменениям, а скорее будет адаптироваться к уже сложившимся после крымского кейса порядку. Приход Джо Байдена в США означает возможное изменение отношений России и США в сторону более холодных, однако однозначно можно сказать только то, что России следует восстанавливать свои силы после предыдущих сирийских и крымских гамбитов для нового витка политической борьбы.

В рамках среднесрочной перспективы внешняя политика России может измениться в рамках всеобщего обновления политической системы. Изменения уже затронули США, а в среднесрочной перспективе нас ждет уход Меркель с поста канцлера ФРГ, и кто знает, какие еще рокировки в политических системах.

---

[17] *Носов М. Г.* Поворот на Восток: итоги пяти лет // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. 2019. № 2. С. 11

[18] *Насер В. А.* Политика России на Ближнем Востоке в контексте кризиса в Сирии: вызовы и возможности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2018. Т. 20. № 1. С. 37.

[19] *Иваненко В. И.* Иранская ядерная программа и российско-иранские отношения // Проблемы национальной стратегии. 2016. № 1. С. 113.

В связи с этим Россия наверняка продолжит закреплять достигнутые успехи по вопросам интеграции и сотрудничества во всех затрагиваемых регионах.

Обсуждение и заключения

Подводя итоги, отметим, что современную внешнюю политику России сложно оценивать однозначно ввиду ее противоречивости. Отметим, что с 2014 года влияние России на мировой арене увеличилось, правда, это было достигнуто ценой санкций, попытками политической и экономической изоляции, имиджевыми потерями. Тем не менее ряд потерь в политике на Украине был восполнен успехами в сирийском кейсе. России не удалось перевернуть игру полностью, однако удалось весьма сильно пошатнуть мировой порядок. Теперь же российскому руководству следует осторожно закрепить успехи и не забывать о приоритете избегания критических сценариев путем нахождения взаимоприемлемых точек баланса сил.

Список использованных источников

1. *Зверева Т. В.* Внешняя политика современной Франции. М. : Канон+, 2014. 344 с.
2. *Чернега В. Н.* Внешняя политика Франции при Президенте Макроне: изменения в рамках преемственности? // Проблемы европейской безопасности. 2018. № 3. С. 64–86.
3. *Звягина Д. А.* Россия, Польша, Запад: факторный анализ отношений // Вестник Пермского университета. Серия: Политология. 2015. № 2 (30). С. 18–25.
4. *Стрелец М. В.* Российский вектор внешней политики второго правительственного кабинета А. Меркель в ФРГ: некоторые аспекты истории // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2015. № 1 (46). С. 58–73.
5. *Валеева-Хакимова Р. Р.* Российское направление внешней политики Великобритании при правительстве Т. Мэй в 2016–2019 гг. // Международные отношения и общество. 2020. № 2. С. 17–25.
6. *Каширина Т. В.* Российско-американские отношения на современном этапе // Современная наука и инновации. 2016. № 3. С. 261–265.
7. *Владыцкий А. С.* Национальные интересы Российской Федерации на постсоветском пространстве // Власть. 2015. № 2. С. 113–117.
8. *Новикова И. Н., Бурков В. Г., Мещеряков К. Е.* Политика России на постсоветском пространстве после возвращения Крыма: вызовы и приоритеты // Управленческое консультирование. 2015. № 11 (83). С. 71–79.
9. *Караганов С. А., Макаров И. А.* Поворот на Восток: итоги и задачи // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. 2015. № 8. С. 6–10.
10. Носов М. Г. Поворот на Восток: итоги пяти лет // Научно-аналитический Вестник Института Европы РАН. 2019. № 2. С. 6–12.
11. *Насер В. А.* Политика России на Ближнем Востоке в контексте кризиса в Сирии: вызовы и возможности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Политология. 2018. Т. 20. № 1. С. 36–42.
12. *Иваненко В. И.* Иранская ядерная программа и российско-иранские отношения // Проблемы национальной стратегии. 2016. № 1. С. 109–131.

Поступила 09.03.2021;
принята к публикации 16.03.2021.

Об авторе:
Шуляпов Роман Владимирович, студент, факультет мировой экономики и мировой политики ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (101000, Россия, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20), rvshulyapov@edu.hse.ru.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

References

1. Zvereva T.V. Foreign policy of modern France. Moscow, Canon+, 2014. 344 p. (in Russ.)
2. Chernega V.N. French foreign policy under President Macron: changes in the framework of continuity? *Problemy evropejskoj bezopasnosti* = Problems of European Security. 2018; 3: 64–86. (in Russ.)
3. Zvyagina D.A. Russia, Poland, West: factor analysis of relations. *Vestnik Permskogo universiteta. Seriya: Politologiya* = Bulletin of Perm University. Series: Political Science. 2015; 2: 18–25. (in Russ.)
4. Strelets M.V. Russian vector of the foreign policy of the second government cabinet of A. Merkel in Germany: some aspects of history. *Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S.A. Esenina* = Bulletin of the S.A. Yesenin Ryazan State University. 2015; 1: 58–73. (in Russ.)
5. Valeeva-Khakimova R.R. Russian direction of British foreign policy under the government of T. May in 2016–2019. *Mezhdunarodnye otnosheniya i obshchestvo* = International relations and society. 2020; 2: 17–25. (in Russ.)
6. Kashirina T.V. Russian-American relations at the present stage. *Sovremennaya nauka i innovacii* = Modern science and innovations. 2016; 3: 261–265. (in Russ.)
7. Vladytsky A.S. National interests of the Russian Federation in the post-Soviet space. *Vlast'* = Power. 2015; 2: 113–117. (in Russ.)
8. Novikova I.N., Burkov V.G., Meshcheryakov K.E. Russia's policy in the post-Soviet space after the return of Crimea: challenges and priorities. *Uprav-*

lencheskoe konsul'tirovanie = Management consulting. 2015; 11: 71–79. (in Russ.)

9. Karaganov S.A., Makarov I.A. Turn to the East: results and objectives. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki* = Journal of the Siberian Federal University. Humanitarian sciences. 2015; 8: 6–10. (in Russ.)

10. Nosov M.G. Turn to the East: the results of five years. *Nauchno-analiticheskij vestnik instituta Evropy RAN* = Scientific-analytical Bulletin of the Institute of Europe RAS. 2019; 2: 6–12. (in Russ.)

11. Nasser V.A. Russia's policy in the Middle East in the context of the crisis in Syria: challenges and opportunities. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Politologiya* = Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Political Science. 2018; 20 (1): 36–42. (in Russ.)

12. Ivanenko V.I. Iranian nuclear program and Russian-Iranian relations. *Problemy nacional'noj strategii* = Problems of national strategy. 2016; 1: 109–131. (in Russ.)

Submitted 09.03.2021;
revised 16.03.2021.

About the author:

Roman V. Shulyapov, a student, Faculty of World Economics and International Affairs, National Research University Higher School of Economics (20 Myasnitskaya St., Moscow, 101000, Russia), rvshulyapov@edu.hse.ru.

The author read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_148

Языковые особенности современных нижегородских легенд и исторических преданий

О. И. Налдеева[1*], Е. И. Азыркина[1], С. Н. Маскаева[1], М. П. Шустов[2]
[1]ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
[2]ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина», г. Нижний Новгород, Россия
[*]naldeeva_oi@mail.ru

Введение: в статье представлена сравнительная характеристика языковых особенностей современных нижегородских легенд и исторических преданий, прослеживаются их сходства и различия.
Материалы и методы: исследование базировалось на анализе текстов легенд и преданий, собранных и записанных студентами-филологами на территории Нижегородской области. Результаты анализа получены на основе сравнительно-сопоставительного, сравнительно-исторического и литературоведческого методов исследования.
Результаты исследования: в результате исследования было установлено, что в качестве доминирующей константы языкового отличия выступил жанр фольклорного текста и историческое время его бытования. Работа с вновь записанными текстами легенд и преданий является основным средством изучения их языкового своеобразия.
Обсуждение и заключение: языковое своеобразие легенд и преданий полностью зависит от жанровой специфики, времени бытования фольклорного текста и от социального статуса его носителя. Так, люди, имеющие высшее образование, склонны олитературивать тексты, рассказчики фольклорных текстов, исповедующие церковные ценности, вводят в легенды библейские персонажи. В зависимости от региона бытования в них появляются диалектизмы.

Ключевые слова: легенда, родник, предание, форма, содержание, стилеобразующие черты, разговорный стиль, взаимопроникновение жанра, формульность, лексический и синтаксический уровень.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ЮУрГГПУ и МГПУ) по теме «Аксиологические аспекты литературно-художественного творчества народов Поволжья и Урала в XX–XXI вв».

Linguistic features of modern Nizhny Novgorod legends and historical legends

O. I. Naldeeva[a*], E. I. Azyrkina[a], S. N. Maskaeva[a], M. P. Shustov[b]
[a]Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia
[b]Nizhny Novgorod State Pedagogical university, Nizhny Novgorod, Russia
[*]naldeeva_oi@mail.ru

Introduction: the article presents a comparative characteristic of the linguistic features of modern Nizhny Novgorod legends about healing springs and historical legends, traces their similarities and differences.
Materials and Methods: the study was based on the analysis of the texts of legends and traditions collected and recorded by students of philology on the territory of the Nizhny Novgorod region. The results of the analysis were obtained on the basis of comparative-comparative, comparative-historical and literary research methods.
Results: as a result of the study, it was found that the genre of the regional folklore text and the historical time of its existence were the dominant constant of the linguistic difference. Working with the newly recorded texts of legends and traditions is the main means of studying their linguistic originality.
Discussion and Conclusion: the linguistic originality of the named legends and traditions completely depends on the genre specifics, the time of existence of the regional text and on the social status of its bearer. Thus, people with higher education tend to oliteraturize the narrated texts, the narrators of folklore texts professing church values introduce biblical characters into the legends, depending on the region of existence, dialectisms appear.

Key words: legend, source, tradition, form, content, style-forming features, colloquial style, interpenetration of genre, formularity, lexical and syntactic level.

Acknowledgments: the study was carried out as part of a grant to conduct research in priority areas of research activities of partner universities in network interaction (South Ural State Humanitarian Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic «Axiological aspects of literary and artistic creativity of the peoples of the Volga region and the Urals in the XX–XXI centuries».

Введение

В современном научном пространстве наблюдается значительный интерес к языковому своеобразию легенд и преданий [1; 2]. При несомненном сходстве и наличии общих черт на всех уровнях легенда и предание все-таки являются обособленными видами народного творчества. Основные жанровые различия между ними прослеживаются на стилистическом и языковом уровнях. Это проявляется в разном наборе лексического строя текстов, грамматических признаков языка и морфологическом многообразии, наличии или отсутствии художественных приемов, символов и т. д. В легендах минимизировано фактическое содержание и превалирует художественный вымысел. Их герои совершают подвиги с помощью мистических сил, события наполняются магией и символами. В отличие от предания действие легенды происходит вне временных рамок и воспринимается только на веру. Как правило, в легенде описываются места появления целебных источников и события из жизни вымышленного героя. В историческом предании повествование чаще всего тесно связано с историческими деятелями и героями Нижегородской земли, с историей рода или семьи (бытовые предания), историческими событиями, с памятниками и памятными местами. Легенде в большей степени свойственна метафоричность, в предании же отсутствуют сложная символика и широкие обобщения. Предание может содержать нравоучительный вывод, в легенде же оценочный мотив отсутствует. Современная ситуация складывается таким образом, что целебным источникам и нижегородским историческим преданиям посвящаются многие современные исследования [3–5]. Однако практически отсутствуют работы, анализирующие их языковое своеобразие.

Обзор литературы

Вопросы бытования современного фольклора довольно часто становятся объектом исследования многих ученых. Изучению жанровой специфики преданий посвящены работы Н. А. Криничной [4], В. А. Степашкина [6] и др. Проблемы фольклорной легенды нашли отражение в работах Ю. М. Шеваренковой [7]. Использование языковых средств фольклора, в том числе в некоторых жанрах литературы, – предмет исследования Л. П. Водясовой и Т. В. Уткиной [8]. Анализ языковой специфики легенд и преданий принадлежит авторам данной статьи [2; 3].

Материалы и методы

Целью исследования является изучение языковой специфики легенд о целебных родниках, а также исторических преданий. Нами было проведено экспериментальное исследование на основе анализа современных текстов легенд и преданий, бытующих на территории Нижегородской области. Результаты анализа были получены на основе сравнительно-сопоставительного, сравнительно-исторического и литературоведческого методов исследования.

Результаты исследования

За последние несколько лет студентами во время прохождения практики были записаны около 15 легенд о целебных родниках и две с половиной сотни исторических преданий.

В легендах рассказчиком выступает человек, выходец из простого народа. Его основная задача при воссоздании текста – точно передать сюжет, не делая упор на цитировании или художественной обработке текста. Однако легенда должна быть занимательной, поскольку относится к развлекательному жанру. В связи с этим, не имея четкой связи между формой и содержанием, легенда не лишена композиции, так называемых «общих мест». Это позволяет делать выводы о функциях текстов и их речевой задаче. Данный подход характерен для традиционного фольклора. Исходя из этого, можно сделать вывод о функции текстов и их основной речевой задаче. Так, основная функция текста Нижегородской легенды – передача информации в неформальной обстановке. Его дословная задача – пересказ истории, переложение «из уст в уста». Именно с функцией текста связано то, что все легенды о целебных родниках рассказываются простым разговорным языком: *Младенец, отроду которому было еще три годочка, весь был в болячках, аж «живого» места на нем не сыскать. Везде родители лечили его, куды только не возили, каким лекарям только не показывали. Все не проходит зараза*[1] [1, с. 64].

[1] Земля Нижегородская в ее легендах и преданиях / сост. М. П. Шустов. Н. Новгород, 2008. 320 с. В дальнейшем в скобках в тексте статьи будут указаны номер легенды или предания и номер страницы [1, с. 64]

Тексты нижегородских легенд о целебных родниках изобилуют примерами употребления устаревших слов: *обустроить* – устроить; *целительно* – в значении «целебно» [3, с. 65]; *Бутусы* – место, где есть овраги [5, с. 65]; *не ведаю* – не знаю [3, с. 66] и т. д. Пассивность слов с отвлеченно-обобщенным значением и активность употребления слов конкретного значения говорят о повышенной роли информативности по сравнению с художественной и эстетической ценностью текста. В легендах часто употребляются такие конкретные существительные, как *родник*, *икона*, *колодец*. Гораздо меньше абстрактных понятий – *чудеса*, *зараза*, *вера*, хотя они и подразумеваются в подтексте каждой легенды. Продуктивны слова с суффиксами субъективной оценки: *камушки*, *старичок*, *часовенка*, *горка*. К словам бытовой лексики из текстов современных легенд о целебных родниках относятся: *вода*, *гора*, *тело*, *колодец* и др. Встречаются упоминания о библейский персонажах и образах: *Казанская Божья Матерь* [1, с. 64], *Тихонская Божья Матерь* [2, с. 65], *Матушка Александра* [4, с. 65], *И. Христос* [5, с. 66], *Серафим* [6, с. 66], *Матерь Божья, Богородица* [9, с. 67] и т. д. Упоминаются и художественные синонимы *Спаситель* [10, с. 67]. В текстах встречается достаточно много малоупотребительных и диалектных слов: *восходили – поднимались*; *обустроить – устроить*; *исходит – появляется*; *биться – появляться*. Наличие диалектных слов объясняется особенностью регионального фольклора.

Так как большинство легенд о целебных родниках исполнено мистическими знаками и явлениями, то их отличительной чертой являются символы. Символично использование вещего сна, который сопровождают определенные события: *И вот однажды приснился матери младенца сон, приснился ей старец и велел ехать в Дивеево, в монастырь, дабы излечился мальчик* [1, с. 64]. Иногда для усиления вещего эффекта, такой сон снится трижды: ... *лишь когда в третий раз увидела тот же сон, решила выполнить поручение* [11, с. 67]. Число *три* используется для усиления эффекта магического, сказочного воздействия, имитации присутствия высших сил. Оно схоже с известными символами, известными из Нового и Ветхого завета: *Бог един в трех лицах* (наряду с этим троичность является характерным приемом сказочного действия). Также присутствуют и другие образы, имеющие отношения к православным текстам: *камушки с изображением Спаса Нерукотворного, образ Богородицы с распростертыми рукам, плавающий лик Спасителя*. В тексте все упоминания таких символов связаны с описанием целебного родника. Кроме символических образов в текстах легенд, используется символическое действие: *И если вода в роднике останется спокойной, то человек будет жить, а если станет бурлить, то человек умрет* [5, с. 66].

В жанре легенды с точки зрения синтаксиса основной стилеобразующей чертой является неоформленность предложений. С этой особенностью связаны основные языковые составляющие жанра, такие как неофициальность, непосредственность. Речевой акт в жанре легенды – это выразитель сознания рассказчика. Таким образом, синтаксис характеризуется порывистостью и непоследовательностью речи. С этим связаны и частые повторы, эллиптичность высказываний. Повторы в тексте играют художественную роль: *по ночам видели огонь и горящие свечи, слышали звон колоколов. Также слышали* ... [4, с. 65]. С такой же целью используется в тексте синтаксический параллелизм.

Для разговорного стиля позволителен более свободный порядок распределения слов по сравнению с книжной речью. В легендах о целебных родниках наблюдается использование инверсии. По интонации в таких случаях легенда сближается со сказочными жанрами фольклора: *А родник и по сей день бьет, люди ходят к нему крестным ходом, и до сих пор он исцеляет тела и души многих* [3, с. 65]. Использование в полном объеме интонации способствует эмоционально-экспрессивной передаче смысла. Кроме того, интонация играет в текстах легенд роль регулятора темпа, придает оценочный характер высказываниям, придает художественную окраску тексту, делая ее мелодичнее: *И приснился нам сон, да неизлечим, видно, сыночек родненький* [1, с. 64]. Разговорная речь допускает пропуски не только второстепенных, но и главных членов предложения.

Язык современных исторических преданий характеризуется высокой информативностью, краткостью изложения. Эти предания обладают чертами историзма и познавательности. В преданиях есть отсылки к историческим фактам, упоминаются реальные исторические деятели (Петр I, Пушкин, Николай II), герои Нижегородской земли (К. Минин, Д. Пожарский), названия существующих населенных пунктов, памятников, рек, озер.

В отличие от легенд, в преданиях налицо ретроспективный взгляд на события, они имеют определенные временные промежутки и даже упоминания конкретных дат. Они более вариативны, характеризуются меньшей мистификацией и символизмом. Эти отличия проявляются на лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях.

Лексические особенности преданий во многом сближают их с легендами. В текстах присут-

ствуют все черты разговорного стиля: малоупотребительная и специальная лексика, просторечные высказывания, преобладание конкретных имен существительных над абстрактными, преобладание слов с оценочным значением, неточное соответствие литературной норме. Но в целом заметно смещение лексического строя в сторону, более близкую современному русскому языку. Нельзя отнести тексты к научному стилю, но многие черты научности уже проявляются здесь за счет обилия фактов, дат и исторических имен.

На морфологическом уровне заметно большее богатство части речевого состава языка и одновременного увеличения синтаксической роли каждого из элементов. Самым главным изменением является рост именных частей речи, особенно существительных. Личность рассказчика так же, как и в легендах выражается с помощью личных местоимений: *Вот, говорят, А еще сказывали, говорили мне, слыхали, я это слыхала, говорит*. В тексте преданий используется просторечный суффикс *-то-*: *нырнул в воду-то*, *искать-то*. Налицо использование кратких просторечных форм прилагательных: *горька*, *невредим*, *дики*. Увеличение числа наречий: *тайно*, *недавно*, *невмочь*. На синтаксическом уровне по сравнению с легендами в преданиях используются гораздо более сложные синтаксические конструкции. В сложных синтаксических конструкциях преобладает последовательная подчинительная связь. В них наиболее часто встречаются подчинения следующих типов: обстоятельство места, времени, причины: *Когда сестры сидели в тюрьме после разгона, то одной из них снился сон: будто батюшка Серафим ведет двух монахинь в тюрьму* [4, с. 83]. Сравнительно увеличивается число второстепенных членов, среди них преобладают дополнения, выраженные существительными, и обстоятельства, выраженные наречиями. В поздних преданиях встречаются даже редкие причастные и деепричастные обороты: *Люди, жившие в его время* [14, с. 85]. Так же, как и в легендах, в преданиях большую роль играют вводные конструкции, делающие отсылки к личности рассказчика: *Говорят* [13а, с. 94], *От матери слыхала* [2, с. 83], *слыхала я* [22, с. 86]. Большое количество вводных слов, выражающих сомнение или уверенность: *мол*, *кажется*, *может*. Наравне с распространенным в легендах соединительным союзом «а» появляется синонимичный ему союз «да».

В исторических преданиях значительно сокращается применение прямой речи. Это связано с тем, что рассказчик преданий не претендует на роль непосредственного свидетеля описываемых событий. Во многих преданиях прямая речь заменяется косвенной. Особенно это, в первую очередь, касается бытовых преданий: Ч*то, дескать, людишки у тебя все одною землею занимаются? Устрой да устрой у себя в имении завод* [3, с. 145]. Бытовые предания отличаются от чисто исторических тем, что в них речь идет о вполне конкретных бытовых явлениях и деталях. Чаще всего речь идет о семейных взаимоотношениях, о профессиональном мастерстве и мастерах: «Как в Павлове ремесло завелось», «О мягкой Семеновской монете», «Наше ремесло». В них конкретизируются и привязываются к определенному месту исторические факты: «Про Константиновский базар», «Проклятая кузница». Предложения в основном носят утвердительный характер. Практически не встречаются восклицательные и вопросительные предложения.

Стилистический анализ текстов нижегородских легенд о целебных родниках и нижегородских исторических преданий позволяет провести новые параллели и обнаружить ключевые различия между этими жанрами. Будучи уникальными хранилищами взглядов и мировоззрений целых поколений, легенды и предания Нижегородской области демонстрируют два радикально противоположных взгляда на мир.

В легендах и преданиях встречается значительная разница в описании «чудесного», иная роль отдается «чуду» и «необычному». В отличие от легенд, в которых все события объясняются с помощью мистификации, предания придерживаются более прагматичного взгляда. Сюжеты, ставшие основой легенд о родниках и исторических преданий, совершенно иначе преподносят чудесный вымысел и участие в нем главного героя. В легендах о целебных родниках «чудо», «чудесное исцеление» воспринимается как само собой разумеющееся, не вызывающее никакого отторжения. Правда, иногда «чудесное» закрепляется сном персонажа: *Не придала она значения сказанному, и, лишь когда в третий раз увидела тот же сон, решила выполнить поручение»* [11, с. 67]. В исторических преданиях (включая бытовые) *чудо*, *чудесное* вводится рассказчиком либо придуманным им же персонажем. Все эти различия в сюжетной и идейно-художественной составляющей легенд и преданий проявляются на стилистическом уровне текстов. Легенды и предания «имеют ряд схожих особенностей на всех уровнях языка. К ним относятся: формульность, вариативность, просторечная лексика, одинаковые принципы в построении композиции и портрет рассказчика»[2].

[2] *Налдеева О. И., Маскаева С. Н., Шустов М. П.* Языковые особенности современных нижегородских легенд преданий о Серафиме Саровском // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 147.

Выявление специфики современным легенд и преданий позволяет констатировать понимание причин обособленности данных жанров. Отличительные признаки проявляются на уровне синтаксиса, грамматики и лексики.

Обсуждение и заключения

Проанализировав язык легенд о целебных родниках и исторических преданий, мы выделили ряд сходств и различий.

И легенды, и предания оформляются простым разговорным языком, наполнены несоответствиями литературной норме, малоупотребительными словами и просторечиями, характеризуются преобладанием конкретных существительных над абстрактными, лексикой с оттеночными значениями. Все это позволяет отнести оба жанра к разговорному стилю речи. Таким образом, мы получаем представление о стилистическом портрете рассказчика. Во-первых, язык преданий становится более приближенным к современному русскому языку. Во-вторых, разительным отличием является то, насколько заполнены тексты легенд упоминаниями библейских персонажей: *Матерь Божья, Богородица*, *Казанская Божья Матерь*, *Спаситель*. Это говорит о том, что легенды о целебных родниках являются носителями православной культуры и рассматривают действительность через призму религиозных догм.

На морфологическом уровне мы замечаем разницу в составе словоформ, грамматических форм и части речевого состава языка. Морфологический состав преданий гораздо более богат. Распространение именных частей речи, усложнение морфологических связей в преданиях способствует текстам стать более оформленными, грамматически выстроенными и вариативными.

В наибольшей степени стилистические различия жанров легенды и предания проявились на синтаксическом уровне. Основная задача легенды – передать рассказ о событии в краткой и яркой форме, поэтому синтаксические особенности легенд характеризуются порывистой, эмоциональной речью, большим количеством ремарок с оценочными комментариями автора и вводных конструкций. Превалирующее большинство синтаксических конструкций легенд составляют простые односоставные или двусоставные предложения с большим количеством однородных сказуемых. В преданиях происходит расширение и усложнение синтаксических конструкций, появляются причастные и деепричастные обороты, последовательная подчинительная связь и др. В легендах на уровне синтаксиса есть множество художественных средств, увеличивающих эмоциональность и экспрессивность речи. К ним относится, например, прямая речь. В легендах она служит средством создания и идеализации главного героя, придания символичности его словам. В преданиях прямая речь чаще всего заменяется косвенной или полностью игнорируется. Эмоциональность речи в легендах создается также за счет инверсии, парцелляции и вопросительных предложений. Всех этих выразительных средств лишены предания. Они передаются более сухим и прагматичным языком. Также в сравнении с преданиями огромную композиционную роль в легендах играет интонация.

Самым важным отличием между легендой и преданием является наличие в легендах большого количества изобразительно-выразительных средств: эпитетов и метафор, антонимов и синонимов, сравнений. Большой символизм в деталях придает событиям сакральный и мистический характер. Это подчеркивает традиционную черту жанра легенд, существующих на стыке фантастики и реальности, где доля художественного вымысла все еще берет верх.

Список использованных источников

1. *Ивашнева Л. Л.* К проблеме специфики и систематизации фольклорной легенды // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 7. Ч. I. С. 23–26.

2. *Налдеева О. И., Маскаева С. Н., Шустов М. П.* Языковые особенности современных нижегородских легенд преданий о Серафиме Саровском // Гуманитарные науки и образование. 2020. Т. 11. № 1. С. 141–147.

3. *Шустов М. П.* Современное бытование нижегородских преданий // Карповские чтения : сборник статей. Вып. 2. Арзамас-Саров, 2009. С. 85–90.

4. *Криничная Н. А.* Легенды, предания, бывальщины. М. : Современник, 1989. 286 с.

5. Саровский летописец : материалы научной конференции, посвященной 55-летию со дня образования г. Сарова / отв. ред. В. А. Степашкин. Саров-Арзамас : АГПИ, 2009. 496 с.

6. *Степашкин В. А.* Преподобный Серафим Саровский: предания и факты. 3-е изд., испр. и доп. Саров : ИНФО, 2009. 264 с.

7. *Шеваренкова Ю. М.* Исследования в области русской фольклорной легенды. Н. Новгород : Растр-НН, 2004. 157 с.

8. *Водясова Л. П., Уткина Т. В.* Концепты традиционности образа народа в творчестве мордовских писателей конца XIX – начала XX веков // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 2 (10). С. 89–92.

Поступила 04.05.2021;
принята к публикации 11.05.2021.

Об авторах:

Налдеева Ольга Ивановна, заведующий кафедрой родного языка и литературы ФГБОУ ВО

«Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), доктор филологических наук, naldeeva_oi@mail.ru.

Азыркина Елена Ивановна, доцент кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, elenaazyrkina@yandex.ru.

Маскаева Светлана Николаевна, доцент кафедры родного языка и литературы ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, maskaeva77@rambler.ru.

Шустов Михаил Парфенович, профессор кафедры русской и зарубежной филологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (603600, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, д.1.), доктор филологических наук, mparfenovich@yandex.ru.

Заявленный вклад авторов:

Налдеева Ольга Ивановна – научное руководство, критический анализ и доработка текста, анализ и обобщение полученных результатов.

Азыркина Елена Ивановна – критический анализ текста; компьютерные работы.

Маскаева Светлана Николаевна – сбор и анализ источников, работа с научной литературой, компьютерные работы.

Шустов Михаил Парфенович – определение замысла и методологии статьи, подготовка итогового варианта текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

References

1. Ivashneva L.L. To the problem of specificity and systematization of folklore legends. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* = Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2016; 7 (I): 23–26. (In Russ.)

2. Naldeeva O.I., Maskaeva S.N., Shustov M.P. Linguistic features of modern Nizhny Novgorod legends and traditions about Seraphim of Sarov. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2020; 11 (1): 141–147. (In Russ.)

3. Shustov M.P. Modern existence of Nizhny Novgorod legends. *Karpovskie chteniya: sbornik statej. Vyp. 2* = Karpov readings: collection of articles. Vol. 2. Arzamas-Sarov, 2009. P. 85–90. (In Russ.)

4. Krinichnaya N.A. Legends, byvalschiny. Moscow, Contemporary, 1989. 286 p. (In Russ.)

5. Sarov chronicle. Sarov-Arzamas, AGPI, 2009. 496 p. (In Russ.)

6. Stepashkin V.A. St. Seraphim of Sarov: legends and facts. 3-rd ed., ispr. and additional. Sarov, INFO, 2009. 264 p. (In Russ.)

7. Shevarenkova Yu.M. Research in the field of Russian folk legends. Nizhny Novgorod, RASTR-NN, 2004. 157 p. (In Russ.)

8. Vodyasova L.P., Utkina T.V. The concepts of the traditional image of the people in the works of Mordovian writers of the late XIX – early XX centuries. *Gumanitarnye nauki i obrazovaniye* = The Humanities and Education. 2012; 2 (10): 89–92. (In Russ.)

Submitted 04.05.2021;
revised 11.05.2021.

About the authors:

Olga I. Naldeeva, Head of Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), naldeeva_oi@mail.ru.

Elena I. Azyrkina, Associate Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), elenaazyrkina@yandex.ru.

Svetlana N. Maskaeva, Associate Professor, Department of the Native Language and Literature, Mordovian State Pedagogical University, Saransk, Russia (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), maskaeva77@rambler.ru.

Mikhail P. Shustov, Professor, Department of Russian and foreign Philology, Nizhny Novgorod state pedagogical University named after K. Minin (1 Ulyanov St., Nizhny Novgorod, 603600, Russia), Dr. Sci. (Philology), mparfenovich@yandex.ru.

Contribution of the authors:

Olga I. Naldeeva – scientific guidance, critical analysis and revision of the text, analysis and generalization of the results.

Elena I. Azyrkina – research supervision; critical analysis of text, computer work.

Svetlana N. Maskaeva – collection and analysis of sources, work with scientific literature, computer work.

Mikhail P. Shustov – Definition of the idea and methodology of the article, preparation of the final version of the text.

All authors have read and approved the final manuscript.

УДК 811.161.1
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_154

Субъектно-предикатные синтагмы как средство речевой экспликации концепта «упрямство» (на материале газетных текстов)

Сюй Лили
ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», г. Нижний Новгород, Россия
lili1324559882@outlook.com

Введение: цель исследования заключается в раскрытии смыслового содержания концепта «упрямство» в дискурсе современных русскоязычных СМИ. Основной задачей автора является выделение когнитивных признаков исследуемого концепта посредством анализа функционально-семантических особенностей ключевой лексемы-репрезентанта концепта в субъектно-предикатных конструкциях.
Материалы и методы: материалом для исследования послужили газетные тексты, представленные в Национальном корпусе русского языка. Для достижения цели исследования используется метод синтеза научной литературы, метод сплошной выборки, метод систематизации и классификации материалов, методы описательного анализа, семантико-когнитивного анализа и контекстуального анализа.
Результаты исследования: анализ реализации субъектно-предикатных конструкций с ключевой лексемой-репрезентантом «упрямство» в речевых контекстах позволяет выявить ряд когнитивных признаков, выражающих разные смысловые аспекты исследуемого концепта: обладание и развитие упрямства в человеке, источник приобретения упрямства, разные виды и степень проявления упрямства, а также оценка и отношение людей к упрямству.
Обсуждение и заключение: проведенное исследование свидетельствует о разнообразии и многогранности концепта «упрямство» в русской языковой картине мира. В различных коммуникативных ситуациях смысловой акцент исследуемого концепта варьируется. Анализ текстовых материалов показывает, что концепт «упрямство» относится к двум взаимосвязанным смысловых категориям: черта характера и признак определенного поведения. В оценочном аспекте он характеризуется как отрицательно-оценочными признаками, так и положительно-оценочными. Репрезентация положительно-оценочных признаков в большей степени зависит от семантического накладывания концептов упрямства и упорства в русской языковой картине мира.

Ключевые слова: языковая картина мира, концептосфера, синтагматический анализ, когнитивный признак, газетный текст.

Благодарности: автор выражает благодарность доктору филологических наук, профессору А. В. Синелевой за полезные рекомендации и ценные советы в подготовке материалов статьи. Исследование выполнено при финансовой поддержке Государственного совета по стипендиям Китайской Народной Республики.

Subject-predicate syntagma as a means of representing the semantic content of the concept of “stubbornness” (by the material of newspaper texts)

Xu Lili
Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia
lili1324559882@outlook.com

Introduction: the purpose of the study is to reveal the semantic content of the concept “stubbornness” in the discourse of modern Russian media. The main task of the study is to highlight the cognitive features of the concept under study by analyzing the functional and semantic features of the key lexeme-representative of the concept in subject-predicate relationships.
Materials and Methods: the research material was newspaper texts presented in the National Corpus of the Russian Language. To achieve the stated goal, the study uses the method of synthesis of scientific literature, the continuous sampling method, the method of systematization and classification of materials, the methods of descriptive analysis, semantic-cognitive analysis, and contextual analysis.
Results: analysis of the implementation of subject-predicate constructions with a key lexeme-representative “stubbornness” in speech contexts reveals several cognitive features expressing different semantic aspects

of the concept: possession and development of stubbornness in a person, a source of acquiring stubbornness, different types, and degrees of manifestation of stubbornness, as well as people's assessment and attitude to stubbornness.
Discussion and Conclusions: the conducted research demonstrates the diversity and versatility of the concept of "stubbornness" in the Russian linguistic picture of the world. In various communicative situations, the semantic emphasis of the concept under study varies. Analysis of textual materials shows that the concept "stubbornness" refers to two interrelated categories: a trait of character and a sign of certain behavior. In the evaluative aspect, this concept is characterized by both negative evaluative features and positive evaluative ones. The representation of positive-evaluative features depends mainly on the semantic imposition of the concepts "stubbornness" and "persistence" in Russian linguistic picture of the world.

Key words: language picture of the world, conceptual sphere, syntagmatic analysis, cognitive feature, newspaper text.

Acknowledgements: the authors would like to thank Dr. Sci. (Philology) professor A. V. Sineleva for useful recommendations and valuable advice in the preparation of the article. The research was supported by grant from China Scholarship Council.

Введение

На протяжении XX–XXI вв. в лингвистике осуществляется смена с системацентрической парадигмы на антропоцентрическую. Центр внимания лингвистических исследований переключается со структурного аспекта на функциональный, переходит от формы к семантике, от языка к речи, от самого языка к его носителю-человеку. На данном основании развиваются взаимодополняющие лингвистические направления: лингвокультурологическое, психолингвистическое и лингвокогнитивное, в рамках которых одним из наиболее актуальных вопросов является исследование национальной концептосферы, состоящей из совокупности концептов народа.

Линвокультурологическое направление подчеркивает культурную значимость концепта, определяет концепт как «сгусток культуры»[1] [1], «микромодель культуры»[2] [2], «своеобразные культурные гены»[3] [3], «некую максимально абстрагированную идею культурного предмета»[4] [4]. В области психолингвистики делается акцент на динамических характеристиках и психических компонентах концепта, который рассматривается в качестве «перцептивно-когнитивно-аффективного образования динамического характера, функционирующего в познавательной и коммуникативной деятельности индивида»[5] [5]. В рамках линвокогнитивного направления под концептом понимается «дискретное ментальное образование, базовая единица мыслительного кода человека»[6] [6], «квант знаний, содержательная единица памяти»[7] [7]. Таким образом, концепт, по существу, представляет собой триединство языка, познания и культуры. В нем отражаются комплексные, энциклопедические знания и представления о действительности внутренней и внешней мира, которые репрезентируются в сознании человека целым рядом когнитивных признаков.

Концепт «упрямство» как один из основных психических концептов занимает важное место в русской национальной концептосфере. Данное понятие тесно связано с внутренним духовным миром человека, с его умственными особенностями, эмоциональным состоянием, поведенческой моделью и т. д., что определяет актуальность изучения данного явления в современных научных исследованиях. Несмотря на широкую изученность в педагогике и психолингвистике, в лингвистике этот вопрос представляется малоизученным.

Цель настоящего исследования заключается в установлении смыслового наполнения концепта «упрямство» в газетных текстах. Основной задачей исследования является выявление и описание когнитивных признаков данного концепта посредством анализа субъектно-предикатных синтагматических конструкций с ключевой лексемой-репрезентантом концепта.

Новизна исследования заключается в анализе смыслового наполнения концепта «упрямство» в дискурсе современных русскоязычных СМИ на основе семантико-когнитивного подхо-

[1] *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2004. С. 43.

[2] *Зусман В. Г.* Диалог и концепт в литературе: литература и музыка. Нижний Новгород : Деком, 2001. С. 41.

[3] *Ляпин С. Х.* Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центрконцепта. 1997. № 1. С. 17.

[4] *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. М. : Гнозис, 2003. С. 272.

[5] *Залевская А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избранные труды. М. : Гнозис, 2005. С. 243.

[6] *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад : АСТ, 2007. С. 24.

[7] *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Филологический факультет МГУ, 1996. С. 90.

да, впервые рассматривается речевая репрезентация этого концепта в аспекте субъектно-предикатных синтагматических отношений.

Обзор литературы

В зависимости от целей и задач исследования концепт может описываться с различных точек зрения. В современных концептуальных исследованиях широко используются синхронический и диахронический анализ, языковой и речевой (дискурсивный) анализ, парадигматический и синтагматический анализ.

В случае синхронического анализа рассматривается смысловое содержание и структурная организация концептов в статике – в рамках определенного исторического среза. Диахронический анализ ориентирован на изучение этимологии, исторического происхождения языковых средств репрезентации концептов, на анализ их содержательного изменения и эволюции в динамике – в разные периоды развития языка и культуры [8–10].

Языковой анализ основывается на исследовании языковых средств объективации концептов в рамках определенной языковой системы, анализ лексикографических значений ключевой лексемы-репрезентанта концепта и их семантических отношений с другими лексическими единицами в языке [11–13]. При речевом анализе внимание фокусируется на изучении особенности репрезентации концептов в разных дискурсах [14–17].

Парадигматический анализ направлен на изучение лексем-репрезентантов концептов в разных лексико-семантических парадигмах: синонимической, антонимической, омонимической, тематической, ассоциативной и гиперогипонимической [18–21]. Синтагматический анализ реализуется на основе исследования сочетаемости лексем-репрезентантов концепта с другими лексическими единицами [22–24]. В зависимости от разных синтаксических связей и отношений можно выделить следующие типы синтагм: субъектно-предикатные, объектные, атрибутивные и обстоятельственные.

С целью изучения речевой экспликации концепта «упрямство» в современном газетном дискурсе в данной статье автор уделяет внимание анализу особенностей актуализации субъектно-предикатных синтагм с лексемой «упрямство» в речевых контекстах. Как известно, субъект и предикат в качестве главных членов предложения образуют «определенный синтаксический образец, обладающий формальной организацией и языковым значением»[8] [25]. Этот вопрос занимает значимое место в системе каждого языка и имеет долгую историю исследования в языкознании.

В настоящее время в связи с развитием антропоцентризма субъектно-предикатное сочетание рассматривается не только как грамматически оформленная синтаксическая единица, но и как важное средство отражения языковой картины мира народа, как средство экспликации мыслительных особенностей познания, понимания и восприятия мира человеком [26]. Е. Н. Киселева отмечает, что субъектно-предикатные конструкции демонстрируют семантическую структуру предложения, которая определяется не только экстралингвистической ситуацией, но и формой мышления[9] [25]. По словам Н. Г. Филоненко, субъектно-предикатные отношения являются итогом человеческого осмысления действительности», служат средством ментальных репрезентаций «пропозициональной концептуальной предикативной структурой»[10] [27]. Таким образом, анализ субъектно-предикатных синтагм представляется одним из надежных способов раскрытия смыслового содержания концепта.

Материалы и методы

Материалом для исследования являются газетные тексты, собранные в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ) – крупнейшем русскоязычном корпусе[11]. Выбор газетных текстов в качестве материала исследования определяется тем, что в них охватываются разнообразные информативные источники и тематические сферы, используются разнообразные типы лексики и стилистические приемы речи, которые могут оказывать воздействие на широкую аудиторию. Исследование проводится в рамках семантико-когнитивного подхода к концептуальному исследованию, согласно которому описание концепта осуществляется именно посредством изучения семантики языка[12]. В процессе исследования были использованы следующие методы: обобщение и описание, метод сплошной выборки, семантический анализ, контекстуальный анализ, метод классификации и систематизации полученных текстовых материалов и результатов.

Результаты исследования

На основе газетного подкорпуса НКРЯ нами было выбрано и проанализировано 117 контекстов, в которых ключевая лексема-репрезен-

[8] *Киселеа Е. Н.* Подлежащее в аспекте эволюции теории синтаксиса // Вестник Череповецкого государственного университета 2011. № 4. С. 83.

[9] *Киселеа Е. Н.* Подлежащее в аспекте эволюции теории синтаксиса // Вестник Череповецкого государственного университета 2011. № 4. С. 84.

[10] *Филоненко Н. Г.* Субъектно-предикатные отношения во французском художественном тексте: когнитивный аспект // Вестник ВГУ. 2014. № 3. С. 54.

[11] Национальный корпус русского языка. URL: http://www.ruscorpora.ru (дата обращения: 22.04.2020).

[12] *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад, АСТ, 2007. С. 213.

тант концепта «упрямство» функционирует в субъектно-предикатных отношениях, т. е. выступает в роли подлежащего – грамматического субъекта предложения. В результате анализа семантических особенностей полученных субъектно-предикатных синтагм устанавливается ряд когнитивных признаков, выражающих разные смысловые аспекты исследуемого концепта.

На основе анализа газетных текстов можно отметить, что упрямство в первую очередь представляет собой черту характера, качество человека. Контексты с предикативными словами «есть», «присутствовать», «свойственно», «присуще» позволяют выявить, что упрямство – это присущая кому-либо черта характера: *В моем характере есть и* ***упрямство****, и настойчивость; Если в характере ваших знакомых присутствуют нетерпимость, излишнее* ***упрямство*** *и нежелание слушать собеседника, присмотритесь к их меню; А ему согласно традиционной китайской культуре, помимо решительности, устойчивости, стабильности, свойственны также жесткость, прямолинейность мышления,* ***упрямство****, порывистость; Большинству детей с СДВГ присущи слабая психическая устойчивость, низкая самооценка,* ***упрямство****, вспыльчивость, повышенная агрессивность, проблемы в общении. В текстовых материалах также эксплицируется источник упрямства.* Пример с глаголом *передаваться* показывает, что упрямство является врожденным, наследственным свойством: *Лизе одно мое качество наверняка передалось – это* ***упрямство***.

Интересно, что в текстовых материалах было найдено метафорическое сочетание «говорит упрямство», которое демонстрирует тесную связь упрямства с внутренними желаниями и потребностями человека, с его чувствами и эмоциями: *Очень важно абстрагироваться от личных обид и задуматься: быть может, в вас говорит* ***упрямство*** *или задетые амбиции.* В другом контексте подчеркивается, что упрямство может отражаться во внешности: *Ваши героини очень разные, но у каждой на лице написано* ***упрямство***. Кроме того, в газетном корпусе НКРЯ представляется ряд контекстов с глаголом «появиться», которые позволяют выявить, что упрямство – это временно проявляющееся свойство: *А тут появилась своенравность,* ***упрямство****; Часто у детей появляются капризность,* ***упрямство****, агрессивность (в каждом случае свое), но главное – это неосознаваемая самим ребенком стремление регрессировать, то есть снова стать маленьким, и получать столько же внимания, сколько и новорожденный.*

Другим важным признаком концепта «упрямство» является количественная характеристика или степень проявления свойства, что отражается в примере с глаголом возрастать: *С каждым спектаклем возрастает степень ее наивности и* ***упрямства****, она все больше рвется в бой, все больше уверена, что однажды вырвется из круговорота нищеты.* Кроме того, степень проявления упрямства также находит отражение и в предложениях с глаголами «пересилить», «превзойти»: *Лишь* ***упрямство*** *и выдержка селекционера пересилили арбузное упорство;* ***Упрямство*** *ребенка превзошло родительское – в восьмилетнем возрасте Артем оказался на конкурсном отборе в сокольническом манеже «Спартака».* В этих примерах акцент в основном делается на противодействии двух сторон.

Кроме того, следует отметить, что в ходе анализа материалов были выявлены и другие типы проявления упрямства:

– настойчивое отстаивание своих прав: *Если «упрямцу» два-четыре года, то* ***упрямство*** *– это стремление проявить самостоятельность, отстоять свои права.*

– отсутствие гибкости ума, слепое следование определенным моделям: *Ведь* ***упрямство*** *– это некий вид глухоты по отношению к собеседнику; Национальное* ***упрямство*** *отражается на технических данных автомобилей – они просто не приспособлены для женщин.*

– неподчинение приказам, несоблюдение дисциплины: *Милиция пыталась было пожилую чету обратно вернуть, но дедово* ***упрямство*** *оказалось сильнее предписаний; Вместо дисциплины у них* ***упрямство*** *и трудное прошлое.*

– стремление довести действие до конца: *Не знаю, проявляется в этом сила моего характера или, может быть, это просто* ***упрямство****, но в любом деле я всегда стараюсь идти до конца.*

Таким образом, необходимо обратить внимание, что в речевых контекстах лексема «упрямство» выражает не только черту характера в обобщенном смысле, но и признак определенного поведения в конкретном смысле. В одних ситуациях упрямство представляет собой какое-то непонятное поведение: *Мне непонятно* ***упрямство*** *нынешней власти – экс-президент Киргизии Аскар Акаев, свергнутый в марте прошлого года и переехавший в Россию, высказал в интервью свое мнение о том, есть ли у нынешних киргизских властей шанс избежать революции и гражданской войны*; а в других примерах лексема «упрямство» сочетается со словами *«продиктовано», «связано»*. Это демонстрирует, что упрямство может быть поведением, вызванным определенной причиной: *Думаю, что* ***упрямство*** *вашего зятя продиктовано не «неравноценностью обмена», а желанием показать «кто в доме хозяин»; Возможно такое* ***упрямство*** *связано с тем фактом, что работа губер-*

натора-назначенца приобретает «пожизненный» характер.

Помимо вышесказанного, в газетных текстах часто представлены контексты, выражающие утилитарные и оценочные когнитивные признаки концепта «упрямство», как отрицательные (41 контекст), так и положительные (17 контекстов).

В целом в русской языковой картине мира упрямство является отрицательной чертой характера: *У нашего брата-журналиста есть стервозная черта – **упрямство***. В газетном корпусе НКРЯ наблюдается преобладание контекстов, выражающих смысл, что упрямство способно повлечь за собой негативные последствия и результаты. В этих контекстах лексема «упрямство» по преимуществу сочетается со словами «идти во вред», «обернуться», «иметь последствие», «привести к потерям», «оттолкнуть близких, окружающих», «вызвать вопросы», «создать проблемы» и т. д.: *Но то же самое **упрямство** может идти и во вред; В прошлом году **упрямство** республиканцев, настаивавших на бюджетных уступках Белого дома, обернулось временной приостановкой работы федерального правительства; К потерям могут привести излишнее **упрямство**, стремление видеть только ту цель, которую поставили для себя.*

Сочетания лексемы «упрямство» с предикатами «мешать», «оказываться пресловутыми камнями преткновения», «стать помехой» эксплицируют, что упрямство – это фактор, мешающий, препятствующий осуществлению чего-либо: *Помешать вам в этом могут личные обиды, которые вы смешиваете с работой, и **упрямство**; Иван Ургант: скупой, но добрый. Порой упрямство мешает ему в деле, но преодолеть его юмористу очень трудно; Пресловутыми камнями преткновения сегодня могут оказаться **упрямство**, недисциплинированность, обидчивость и ревнивость; Заметной помехой в первой половине недели могут стать необоснованное **упрямство**, стремление любой ценой настоять на своем.*

Кроме того, упрямство часто вызывает у людей отрицательные оценки, негативные чувства и эмоции. Согласно контекстам, оно часто ассоциируется с ошибкой, виной человека или болезненным состоянием: *Может ли быть проявлением невроза чрезмерное **упрямство** детей?; Раки, главной вашей ошибкой будет **упрямство**; Мне кажется, в этом виновато знаменитое сербское **упрямство***. Сочетания лексемы «упрямство» с глагольными единицами «не нравиться», «надоесть», «раздражать», «нервировать», «возмущать» и т. д. показывают, что упрямство может вызывать у людей негативные чувства и эмоции, такие как раздражение, возмущение, надоедание, неприятие, тревога и т. д.: *Начальству надоело мое **упрямство**, и мне сказали: Пожалуйста, заменяйте, если актеры согласятся уступить свои роли другим; Варшаву, одобрившую «оранжевую революцию» на Украине, подобное **упрямство** львовских властей нервирует; Раздражает потенциальный электорат и чванливое **упрямство** премьер-министра Доминика де Вильпена, пошедшего на урезание прав студенчества без малейших предварительных консультаций с профсоюзами и даже с собственной правящей партией; Ее **упрямство** тоже глубоко возмущает Зверя: «Чувствую себя словно между двух огней».*

Репрезентация положительно-оценочных когнитивных признаков концепта «упрямство» в газетных текстах также проявляется в нескольких аспектах. В этом случае лексема «упрямство» в контекстах чаще всего выражает значение упорства, настойчивости. Во-первых, сочетание лексемы «упрямство» с предикатами «принести плоды», «принести признание и уважение», «победить» позволяет выявить, что упрямство может принести положительные результаты: *Может быть, продолжай он работать до 2012 года, тот характер, то **упрямство**, желание достичь поставленной цели, присущее Блатту как человеку и тренеру, принесли бы нам в Лондоне плоды в виде олимпийской медали; Станислав Маркелов, Юрист: – Профессиональное **упрямство** и несгибаемая позиция по ряду вопросов принесли ему международное признание и уважение в бизнес-кругах.* Во-вторых, контексты с лексическими единицами «сыграть положительную роль», «сделать свое дело», «помочь», «выручить», «пригодиться» и т. д.) показывают, что упрямство может служить определяющим, вспомогательным фактором для осуществления чего-либо: *В делах положительную роль сыграет свойственное вашему знаку **упрямство**; Добиться успеха мне помогли профессиональная наглость и **упрямство**; Понимание и впрямь не требуется, а **упрямство** пригодится; Нет, меня выручило мое идиотское **упрямство**, хотя какое-то время я метался и даже собирался стать журналистом – как-то же надо было существовать.*

Кроме того, можно найти ряд примеров, непосредственно выражающих положительное отношение человека к упрямству: *Нравится их **упрямство**; Им нравилось в нем все: и сила, и **упрямство**, и непосредственность – ущипнул тетку в Кремле, и пьянство – свой в доску, стало быть, и, конечно же, знаменитое «чта».* В утилитарном аспекте упрямство иногда считается нужным для человека, что отражается в сочетаемости лексемы «упрямство» со словами «нужно», «понадобиться»: *Тут мало чув-*

ства ритма, тут нужно ***упрямство****; В нем понадобились как положительные, так и отрицательные черты своего характера, в том числе* ***упрямство****.*

Обсуждение и заключения

На основании результатов исследования мы можем констатировать, что анализ особенностей употребления лексемы «упрямство» в субъектно-предикатных конструкциях свидетельствует о смысловом разнообразии концепта «упрямство» в русской языковой картине мира. Анализ газетных текстов позволяет выявить, что в содержании концепта «упрямство» пересекаются две взаимосвязанные семантические категории. В обобщенном смысле упрямство представляет собой черту характера или качество, а в конкретном смысле оно часто выражает признак определенного поведения человека. В результате исследования речевых контекстов отметим, что упрямство представляет собой врожденное, наследственное свойство. Оно тесно связано с внутренним духовным миром человека и имеет разные типы проявления. Кроме того, в газетных текстах широко репрезентируются оценочные когнитивные признаки концепта «упрямство», как отрицательные, так и положительные. В том числе наблюдается преобладание отрицательных признаков над положительным. Репрезентация положительно-оценочных признаков, по нашему мнению, в основном обусловлена семантической пересекаемостью концептов «упрямство» и «упорство» в русском языке.

Список использованных источников

1. *Степанов Ю. С.* Константы: словарь русской культуры. М. : Академический Проект, 2004. 992 с.
2. *Зусман В. Г.* Диалог и концепт в литературе: литература и музыка. Нижний Новгород : Деком, 2001. 168 с.
3. *Ляпин С. Х.* Концептология: к становлению подхода // Концепты. Научные труды Центрконцепта. 1997. № 1. С. 11–35.
4. *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность. М. : Гнозис, 2003. 375 с.
5. *Залевская, А. А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст : избранные труды. М. : Гнозис, 2005. 418 с.
6. *Попова З. Д., Стернин И. А.* Когнитивная лингвистика. М. : Восток-Запад, АСТ, 2007. 320.
7. *Кубрякова Е. С.* Краткий словарь когнитивных терминов. М. : Филологический факультет МГУ, 1996. 245 с.
8. *Французская Е. О.* Концепт как диахронический феномен (на примере выражения мегаконцепта «tea» в английском языке) // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 353. С. 48–50.
9. *Кузнецов В. Г.* Социально значимые концепты в синхронии и диахронии // Вопросы когнитивной лингвистики. 2008. № 4. С. 38–45.
10. *Скорнякова Р. М.* Семантическое моделирование фрагмента языковой картины мира в диахронии // Вестник ТГУ. 2009. № 8 (76). С. 233–237.
11. *Смирнова Е. Е.* Смысловое наполнение концепта «истина» в лексико-семантической системе русского языка (по данным лексикографических источников) // Научный диалог. 2017. № 11. С. 169–182.
12. *Гаджиев Э. Н., Чаптиева Ю. Ш.* К проблеме концепта «сююв/любовь» в кумыкской языковой системе // Известия ДГПУ. 2015. № 4. С. 58–61
13. *Сегал Н. А.* Концепт «время» в современной лингвокультуре: способы вербализации в лексико-семантической системе русского языка // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. 2014. № 1. С. 93–98.
14. *Сайгин В. В.* Языковая реализация концепта «грех» в разных дискурсивных практиках современной русской речи // Коммуникативные исследования. 2014. № 1. С. 188–196.
15. *Болонева М. Л.* Концепты woman и man: актуализация в речи (На материале произведений С. Кинселлы) // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2013. № 4. С. 234–239.
16. *Купцова Ю. А.* Этический концепт «преданность»: актуализация в речи (на материале английского языка) // Научные ведомости БелГУ. Серия Гуманитарные науки. 2012. № 24 (143). С. 74–80.
17. *Кононова И. В.* Структура лингвокультурного концепта: способы языковой и дискурсивной объективации // Вестник Волгоградского государственного университета. 2014. № 5 (24). С. 32–42.
18. *Верменская Е. А., Кичева И. В.* Синонимическая парадигма реализации концепта «Господин» в русской языковой картине мира // Гуманитарные и юридические исследования. 2019. № 4. С. 240–246.
19. *Грудева Е. А.* Основные парадигматические отношения в семантическом поле концепта лето/summer // Бюллетень науки и практики. 2020. № 4. С. 516–522.
20. *Лебедева М. Ю.* Парадигматические отношения в лексической и концептуальной системах языка (на примере концепта «детство») // Язык и культура. 2012. № 2. 189–194.
21. *Глебова Н. Г.* Особенности парадигматической реализации концепта «русскость» в современном русском языке // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2017. № 3. С. 216–220.
22. *Константинова С. К.* Субстантивная репрезентация концепта «свет» в лирике А. А. Фета: синтагматика ядерных лексем // Курское слово. 2020. № 20. С. 3–13.
23. *Шурыгина О. А.* Синтагматические связи языковых единиц, вербализующих эмоциональ-

ный концепт «joy» // Вестник Дагестанского государственного университета. 2013 № 3. С. 172–175.

24. *Попова Т. П.* Семантическая сочетаемость и лингвокультурные корреляции концепта «терпимость» в русской языковой картине мира // Вестник Новосибирского государственного университета. 2017. № 2 (15). С. 47–60.

25. *Киселеа Е. Н.* Подлежащее в аспекте эволюции теории синтаксиса // Вестник Череповецкого государственного университета 2011. № 4. С. 82–85.

26. *Букаренко С. Г.* Отражение фрагментов русской языковой картины мира в предикативных стереотипных сочетаниях. М. : МГОУ, 2009. 350 с.

27. *Филоненко Н. Г.* Субъектно-предикатные отношения во французском художественном тексте: когнитивный аспект // Вестник ВГУ. 2014. № 3. С. 52–55.

Поступила 14.04.2021;
принята к публикации 16.04.2021.

Об авторе:

Сюй Лили, аспирант кафедры преподавания русского языка в других языковых средах ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского» (603000, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Большая Покровская, 37), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5459-2975, lili1324559882@outlook.com.

Автор прочитал и одобрил
окончательный вариант рукописи.

References

1. Stepanov Yu.S. Constants: Dictionary of Russian Culture. Moscow, Academic Project, 2004. 992 p. (In Russ.)

2. Zusman V.G. Dialogue and Concept in Literature: Literature and Music. Nizhny Novgorod, Dekom, 2001. 168 p. (In Russ.)

3. Lyapin S.Kh. Conceptology: towards the formation of an approach. *Koncepty. Nauchnye trudy Centrkoncepta* = Concepts. Scientific works of Tsentrkontsept. 1997; 1: 11–35. (In Russ.)

4. Krasnykh V.V. "Own" among "strangers": myth or reality. Moscow, Gnosis, 2003. 375 p. (In Russ.)

5. Zalevskaya A.A. Psycholinguistic research. Word. Text: selected works. Moscow, Gnosis, 2005. 418 p. (In Russ.)

6. Popova Z.D., Sternin I.A. Cognitive linguistics. Moscow, East-West, AST, 2007. 320 p. (In Russ.)

7. Kubryakova E.S. A Brief Dictionary of Cognitive Terms. Moscow, Faculty of Philology, Moscow State University, 1996. 245 p. (In Russ.)

8. Frantsuzskaya E.O. Concept as a diachronic phenomenon (on the example of the expression of tea megaccept in English). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Tomsk State University. 2011; 353: 48–50. (In Russ.)

9. Kuznetsov V.G. Socially significant concepts in synchronicity and diachrony. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki* = Questions of cognitive linguistics. 2008; 4: 38–45. (In Russ.)

10. Skornyakova R.M. Semantic modeling of a fragment of the linguistic picture of the world in diachrony. *Vestnik TGU* = Vestnik TSU. 2009; 8 (76): 233–237. (In Russ.)

11. Smirnova E.E. Semantic content of the TRUE concept in the lexical-semantic system of the Russian language (according to lexicographic sources). *Nauchnyj dialog* = Scientific dialogue. 2017; 11: 169–182. (In Russ.)

12. Gadzhiev E.N., Chaptieva Yu.Sh. To the problem of the concept "love" in the Kumyk language system. *Izvestiya DGPU* = Bulletin of the DSPU. 2015; 4: 58–61. (In Russ.)

13. Segal N.A. The concept "time" in modern linguoculture: methods of verbalization in the lexical-semantic system of the Russian language. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo* = Uchenye zapiski Tavricheskogo national university im. V.I. Vernadsky. 2014; 1: 93–98. (In Russ.)

14. Saigin V.V. Linguistic implementation of the concept "sin" in different discursive practices of modern Russian speech. *Kommunikativnye issledovaniya* = Communicative research. 2014; 1: 188–196. (In Russ.)

15. Boloneva M.L. Concepts woman and man: actualization in speech (Based on the works of S. Kinsella). *Vestnik Irkutskogo Gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta* = Bulletin of the Irkutsk State Linguistic University. 2013; 4: 234–239. (In Russ.)

16. Kuptsova Yu.A. Ethical concept "devotion": actualization in speech (based on the English language). *Nauchnye vedomosti BelGU Seriya Gumanitarnye nauki* = Scientific Bulletin of BelSU Humanitarian Science Series. 2012; 24 (143): 74–80. (In Russ.)

17. Kononova I.V. The structure of the linguocultural concept: methods of linguistic and discursive objectification. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Volgograd State University. 2014; 5 (24): 32–42. (In Russ.)

18. Vermenskaya E. A., Kicheva I. V. Synonymous paradigm of realization of the concept "Master" in the Russian linguistic picture of the world. *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya* = Humanitarian and legal studies. 2019; 4: 240–246. (In Russ.)

19. Grudeva E.A. Basic paradigmatic relations in the semantic field of the concept "summer". *Byulleten' nauki i praktiki* = Bulletin of Science and Practice. 2020; 4: 516–522. (In Russ.)

20. Lebedeva M.Yu. Paradigmatic relations in the lexical and conceptual systems of language (on the example of the concept "childhood"). *Yazyk i kul'tura* = Language and culture. 2012; 2:189–194.

21. Glebova N.G. Features of the paradigmatic implementation of the concept "Russianness" in the modern Russian language. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta*

im. N.I. Lobachevskogo = Bulletin of the Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod. 2017; 3: 216–220. (In Russ.)

22. Konstantinova S.K. Substantive representation of the concept "light" in the lyrics of A.A. Feta: syntagmatics of nuclear lexemes. *Kurskoe slovo* = Kursk Word. 2020; 20: 3–13. (In Russ.)

23. Shurygina O.A. Syntagmatic connections of linguistic units verbalizing the emotional concept "joy". *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Dagestan State University. 2013; 3: 172–175. (In Russ.)

24. Popova T.P. Semantic compatibility and linguocultural correlations of the concept "tolerance" in the Russian language picture of the world. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of Novosibirsk State University. 2017; 2 (15): 47–60. (In Russ.)

25. Kiselea E.N. Subject in the aspect of the evolution of syntax theory. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* = Bulletin of the Cherepovets State University. 2011; 4: 82–85. (In Russ.)

26. Bukarenko S.G. Reflection of fragments of the Russian linguistic picture of the world in predicative stereotyped combinations. Moscow: MGOU, 2009. 350 p. (In Russ.)

27. Filonenko N.G. Subject-predicate relations in the French literary text: the cognitive aspect. *Vestnik VGU* = Vestnik VSU. 2014; 3: 52–55. (In Russ.)

Submitted 14.04.2021;
revised 16.04.2021.

About the author:

Xu Lili, Postgraduate, Department of teaching Russian in other language environments, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (37 Bolshaya Pokrovskaya St., Nizhny Novgorod, 603000, Russia), ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5459-2975, lili1324559882@outlook.com.

The author has read and approved the final manuscript.

УДК 811.111: 008(045)
DOI: 10.51609/2079-3499_2021_12_02_161

Actualization of concept *human / person* in zoonymic phraseological units of the English language: lexeme *duck*

L. M. Boyarkina**, O. A. Biryukova, E. A. Davidova
Mordovia State Pedagogical University, Saransk, Russia
**Boyarkina82@mail.ru*

Introduction: the article studies the analysis of the concept *human / person* by the material of the phraseological units with the zoonym duck of the English language, which revealed conceptual characteristics forming the structure of the notion-content component of the considered concept. Studying the semantic space of the English language gets an idea of its conceptual sphere.
Materials and Methods: the research material is represented by the phraseological units of the English language which include the zoonym duck. The following methods were represented: continuous sampling method, linguistic description, contextual analysis and conceptual analysis
Results: as a result of the research, it was revealed that the lexeme duck, which is actively used in English to characterize a human personality, is widely used at the phraseological level of the language. This level of analysis of the concept "human / person", considered through the prism of an ornithonym, showed a fairly detailed characteristic of a person, which is fixed in the semantic structure of zoonymic vocabulary.
Discussion and Conclusions: the analysis of phraseological units that objectify the concept of "human / person" has revealed a number of cognitive features of the concept, which will be used in a comprehensive description of this mental unit later. The results of the research are used in teaching linguistic courses and English, demonstrating the interdependence of various language phenomena in the sphere of language nomination.

Key words: linguaculture, concept, conceptual characteristic, phraseological units, zoonym.

Acknowledgements: the research was supported by the grant on carrying out academic research works in the toppriority directions of scientific works of the universities-partners having network cooperation (Ulyanovsk State Pedagogical University and Mordovian State Pedagogical University) on the topic "Actualization of the concept of *human / person* in interlevel analyses of the English language".

Актуализация концепта *человек / личность* в зоонимических фразеологических единицах английского языка (на материале лексемы *a duck*)

Л. М. Бояркина*, О. А. Бирюкова, Е. А. Давыдова
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия
**Boyarkina82@mail.ru*

Введение: статья посвящена анализу концепта *человек / личность* на материале зоонима *a duck* в составе фразеологических единиц английского языка, актуальность изучения которого не вызывает сомнения. Комплексное рассмотрение исследуемого концепта позволило выявить концептуальные признаки, формирующие структуру понятийно-содержательного компонента рассматриваемого концепта. Изучение семантического пространства английского языка позволяет получить представление о его концептосфере.
Материалы и методы: материалом исследования послужил зооним a duck, входящий в состав фразеологических единиц английского языка. В исследовании использовались следующие методы: метод сплошной выборки, лингвистического описания, контекстуального анализа, концептуального анализа.
Результаты исследования: в ходе исследования было выявлено, что на фразеологическом уровне языка лексема *a duck* активно задействована для описания характера человека. Данный уровень анализа концепта *человек / личность* через призму зоонимической репрезентации выявляет подробную характеристику человека, которая закрепилась в семантической структуре зоонимической лексики.
Обсуждение и заключения: проведенный анализ фразеологических единиц, вербализующих концепт *человек / личность*, позволил выявить когнитивные признаки концепта, которые в последующем будут использованы в комплексном описании человека. Результаты исследования могут найти применение в преподавании лингвистических курсов и английского языка, демонстрируя взаимозависимость различных языковых явлений в сфере языковой номинации.

Ключевые слова: лингвокультурология, концепт, концептуальный признак, фразеологическая единица, зооним.

Благодарности: исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (УлГПУ им. И. Н. Ульянова и МГПУ) по теме «Актуализация концепта *человек / личность* в межуровневой плоскости английского языка».

Introduction

Modern linguistics, which proclaimed anthropocentrism as its main motto, focused on the most diverse ways of linguistic embodiment of the human phenomenon. One of the most promising ways in the study of this phenomenon is a linguocognitive approach based on the notion of a concept, which is understood as an ideal entity in the most popular interpretation. It is formed in the human mind as a global thought unit, which presents a quantum of structured knowledge [1]. The results of this knowledge (as well as cognition) are fixed in linguistic forms, which the linguist can analyze both in terms of the originality of its reflection in certain structures of the language, and in terms of the specifics of its manifestation in a particular linguistic culture. Thus the linguocognitive approach is linguocultural for which the definition of the notion of the concept is also characteristic.

Literature Review

In modern linguistics, there is a great interest in the issues of cognitive linguistics related to the reflection of the most significant concepts of the national conceptual sphere in the language. Nowadays the problems of conceptology are devoted to a wide range of works written within the framework of two main directions: linguocognitive and linguoculturological. In this work the concept of a linguistic and cultural concept, understood by V. I. Karasik as “multidimensional semantic education, in which the value, figurative, conceptual sides stand out”[1] [2]. There are some definitions of the concept which have cognitive, linguistic and cultural manifestations. For instance, A. P. Babushkin understands the concept as “any discrete unit of collective consciousness that reflects the subject of the real or ideal world, stored in the national memory of native speakers in the form of a learned substrate”[2] [3]. It should be noted that language means act as means of verbalization, language representation, and language representation of the concept. Cultural and historical traditions, the level

[1] *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. С. 91 (Translated by authors of the article – *L.B., O.B., E.D.*).

[2] *Бабушкин А. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж, гос. ун-та. 1996. С. 92 (Translated by authors of the article – *L.B., O.B., E.D.*).

of development of society's development have influence on the formation of language means. They are also formed under t the specifics of thinking and the principles of information coding [4].

As for the concepts of "human" and "person", modern linguistics repeatedly analyzed them in terms of a peculiar understanding of the corresponding phenomena in the language by referring to images of living nature. In this case the interest is caused by zoonymic features that have become an important component of verbalized concepts. It should be noted, however, that all anthropocentric studies of this kind are projected only on one language level, most often phraseological, which considers various characteristics of a person as part of zoonymic phraseological units [5].

Materials and Methods

The material of the research comprises phraseological units with the zoonym duck which characterize a person. The analyzed material is extracted by a continuous sampling method from phraseological dictionaries of the English language, collections of Proverbs, sayings and aphorisms.

During the research the methods of contextual analysis (for study of individual characteristics in relation to context features), continuous sampling method (for selecting language units which represent the concept *human / person*), discursive analysis (for study of texts in terms of their hidden meaning, transmitted through the selection of words), and conceptual analysis (the identifying linguistic ways of representation of the concept) were used.

Results

The lexeme duck in its main nominative meaning is associated with a domesticated animal, which is very common in English-speaking countries. In the given zoonym a peculiar hierarchy in the linguistic relationship between the qualities of a human and a closely related duck is seen. Describing the situation as a whole, the lexeme duck is actively used in English to characterize the human personality. It should be noted that the zoonym is widely used at the phraseological level of the language. In this regard, it is noteworthy that this level of analysis of the concept "human/person", considered through the prism of an ornithonym, reveals a fairly detailed characteristic of a person, which is fixed in the semantic structure of zoonymic vocabulary.

The basis of phraseological units with the ornithonym duck is mainly used for its characteristics as a waterfowl. It is known that duck feathers are covered with a layer of special fatty grease which does not allow feathers to get wet, but just shake off the drops of water left after swimming. The ability, reinterpreted in relation to a person, is recorded in a paroemia with the meaning "someone does not care, nothing affects anyone": *like water off a duck's back*[3] [6].

The aquatic lifestyle of the duck seems to be a natural phenomenon. In this regard, in English culture a person who is engaged with a great desire to do something is characterized by a phraseologism: *take to something like a duck to water* (p. 1055). The ability of a person to swim well is also associated with the image of a duck: *swim like a duck* (p. 1047).

Freedom is fixed in the paroemia *More water will suit the ducks* (p. 654). It means that someone feels at ease.

It is noteworthy that the phraseologism *lame duck* has several independent meanings related to a person. Thus, it represents a sluggish, winless and frivolous person. Such meaning is personified in the proverb *Like a (dying) duck in thunder (a thunderstorm)* (p. 312).

In stock exchange jargon "bankrupt; bankrupt broker, speculator" is also interpreted by phraseologism *lame duck*. In American English, this phraseologism has the meaning of "an unelected member of Congress, but a member until the end of the session".

In terms of differentiating the meanings of the phraseologism *lame duck* on a territorial basis it should be distinguished the following expressions: in the UK this combination means "a failed broker; a loser". In the United States the phrase means "an unelected member of Congress". It also means who serves one term but fails to be re-elected to a second term (p. 534). They demonstrate mainly the professional qualities of a person.

The set expression *derwent duck* also has a territorial meaning. It is used when we talk about a prisoner at hard labor in Hobart which is located on the Derwent river" (p. 562).

The stupidity of a person is reflected in the phraseologism *queer duck*. It characterizes a person like a strange and unusual person, a person with quirks (p. 857).

About a person from whom nothing can be expected in the future is evidenced by the phraseologism *dead duck*. It is also used when we want to characterize a person who is ruined or certain to suffer ruin (p. 312).

The naivety of a person is seen through the image of a duck in the set expression *sitting duck.* This word combination characterizes a person who is especially vulnerable to attack (p. 313).

The literary text reveals a variety of shades of the concept "human / person", combined with the lexeme duck. For instance, the fairy tale "The Ugly Duckling" by G. A. Andersen became the origin of

[3] *Кунин А. В.* Англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 2000. 512 с. Further, using the materials of this dictionary we will refer to pages only (p.).

the set phrase *ugly duckling*. It is about duckling. The Ugly duckling was mocked and jeered at by his peers. But eventually it developed into a beautiful swan. The set expression *ugly duckling* is used in relation to a person who unexpectedly shows some advantages to others (p. 313).

Discussion and Conclusions

Linguoculturological analysis of phraseological units semantically oriented to a person belongs to the dominant concept of *human / person* and form it. This confirms the well-known position about the anthropocentrism of the language model of the world as a whole.

References

1. Paskova N.A. The Concept of "woman" in the texts of the middle English period (experience of semantic reconstruction based on the works of J. Chaucer): the abstract of the thesis for the degree of Candidate of Philological Sciences. Irkutsk, 2004. 18 p. (In Russ.)

2. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd, Peremena Publ., 2002. 477 p. (In Russ.)

3. Babushkin A.P. Types of concepts in the Lexicological and phraseological semantics of the language. Voronezh, Voronezh St. Univ. Publ., 1996. 104 p. (In Russ.)

4. Vodyasova L.P. Metaphorical representation of the "life" and "death" concepts of in the Mordvinian, Russian and English languages. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2011; 1: 61–64. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (accessed 25.08.2020). (In Russ.)

5. Mitina S.I., Falileev A.E. Stylistic devices in the language of political culture (based on a material of English-speaking public statements of leaders of Great Britain and the USA). *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2012; 4 (12): 97–101. (In Russ.)

6. Kunin A.V. English-Russian Phraseological Dictionary. Moscow, Russkiy Yazyk Publ., 2000. 512 p. (In Russ.)

7. Boyarkina L.M., Kashtanova I.I. Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie* = The Humanities and Education. 2016; 2 (26): 140–142. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244965 (accessed 09.11.2020).

8. Kashtanova I.I. The Conceptual sphere Protection in the English Linguoculture. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova* = Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. 2010; 12: 43–52. (In Russ.)

9. Vardanyan L.V., Vodyasova L.P., Kashtanova I.I. Representation of the Concept of SAFETY in the English-Language Media Discourse. *International Journal of Applied Exercise Physiology.* 2020; 9 (2): 174–180. Available at: http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/824 (accessed 05.11.2020).

Submitted 10.11.2020;
revised 27.11.2020.

About the authors:

Lydmila M. Boyarkina, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), boyarkina82@mail.ru.

Oxana A. Biryukova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), irikashtanova@mail.ru.

Elena A. Davidova, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Mordovian State Pedagogical University (11 A Studencheskaya St., Saransk, 430007, Russia), Ph.D. (Philology), irikashtanova@mail.ru.

Contribution of the authors:

Lydmila M. Boyarkina – scholarly literature analysis; preparation of the initial version of the text, computer work.

Oxana A. Biryukova – research supervision.

Elena A. Davidova – a critical analysis and revision of text.

The authors have read and approved the final manuscript.

Список использованных источников

1. *Паскова Н. А.* Концепт «женщина» в текстах среднеанглийского периода (опыт семантической реконструкции на основе произведений Дж. Чосера) : автореф. дис. … канд. филол. наук. Иркутск. 2004. 18 с.

2. *Карасик В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 447 с.

3. *Бабушкин А. П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж : Изд-во Воронеж, гос. ун-та. 1996. 104 с.

4. *Водясова Л. П.* Метафорическое представление концептов «жизнь» и «смерть» в мордовских, русском и английском языках // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 61–64. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=16230011 (дата обращения: 25.08.2020).

5. *Митина С. И., Фалилеев А. Е.* Стилистические приемы в языке политической культуры (на материале англоязычных публичных выступлений лидеров Великобритании и США) // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 4 (12). С. 97–101.

6. *Кунин А. В.* Англо-русский фразеологический словарь. М. : Рус. яз., 2000. 512 с.

7. *Boyarkina L. M., Kashtanova I. I.* Anthropocentric aspects of studying English phytonimic vocabulary: lexeme rose // Гуманитарные науки и образование. 2016. № 2 (26). С. 140–142. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=26244965 (дата обращения: 09.11.2020).

8. *Каштанова И. И.* Концептосфера защиты в английской лингвокультуре // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. № 12. С. 43–52.

9. *Vardanyan L. V., Vodyasova L. P., Kashtanova I. I.* Representation of the Concept of SAFETY in the English-Language Media Discourse // International Journal of Applied Exercise Physiology. 2020. Vol. 9. No. 2. P. 174–180. URL: http://www.ijaep.com/index.php/IJAE/article/view/824 (дата обращения 05.11.2020).

Поступила 10.11.2020;
принята к публикации 27.11.2020.

Об авторах:

Бояркина Людмила Михайловна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, boyarkina82@mail.ru.

Бирюкова Оксана Анатольевна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, irikashtanova@mail.ru.

Давыдова Елена Александровна, доцент кафедры лингвистики и перевода ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева» (430007, Россия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 11 А), кандидат филологических наук, irikashtanova@mail.ru.

Заявленный вклад авторов:

Бояркина Людмила Михайловна – теоретический анализ литературы по проблеме исследования; подготовка начального варианта текста; компьютерные работы.

Бирюкова Оксана Анатольевна – научное руководство.

Давыдова Елена Александровна – критический анализ и доработка текста.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование» принимает материалы по следующим направлениям:

– Педагогика (5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования); 5.8.7 Методология и технология профессионального образования);

– История (5.6.1 Отечественная история; 5.6.2 Всеобщая история; 5.6.3 Археология; 5.6.4 Этнология, антропология и этнография);

– Филология (5.9.5 Русский язык. Языки народов России; 5.9.6 Языки народов зарубежных стран (с указанием конкретного языка или группы языков); 5.9.8 Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика).

Принимаются оригинальные научные статьи на русском и английском языках, соответствующие профилю журнала и отражающие результаты теоретических и / или экспериментальных исследований автора(ов). Не допускается направление в редакцию уже опубликованных статей или статей, отправленных на публикацию в другие журналы. Проверка оригинальности (не менее 80 %) осуществляется с помощью системы «Антиплагиат».

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ СТАТЕЙ

При оформлении статьи просим учитывать следующие требования:

Текст рукописи набирается шрифтом Times New Roman Cyr размером 14 с межстрочным интервалом 1,5, поля страниц по 2,0 мм. Ссылки на литературу в тексте заключаются в квадратные скобки с указанием номера источника. Список использованных источников располагается по порядку упоминания в тексте.

Текст статьи предваряет индекс **УДК** (универсальная десятичная классификация).

Структура статьи включает следующие элементы:

1. Название статьи. Название должно кратко (не более 10 слов, без формул и аббревиатур) и точно отражать содержание статьи, тематику и результаты проведенного научного исследования.

2. Фамилия и инициалы автора(ов) (с указанием места работы (учебы) и электронного адреса) (название организации (рус. / англ.) должно совпадать с названием в Уставе. Очередность упоминания авторов зависит от их вклада в выполненную работу.

3. Аннотация. Аннотация выполняет функцию расширенного названия статьи и повествует о ее содержании. В ней должны быть четко обозначены следующие составные части:

1) Введение;
2) Материалы и методы;
3) Результаты исследования;
4) Обсуждение и заключения.

Приведенные части аннотации следует выделять соответствующими подзаголовками и излагать в данных разделах релевантную информацию.

Рекомендуемый объем аннотации – 150–250 слов.

4. Ключевые слова. Ключевые слова должны отражать основные положения, достижения, результаты, терминологию научного исследования. Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–10.

5. Благодарности. В этом разделе автор выражает признательность коллегам, помогавшим подготовить настоящую статью, организации, оказавшей финансовую поддержку.

6. Представление данных пп. 1–5 в переводе на английский язык.

7. Текст статьи (на русском или английском языке) с обязательным наличием следующих структурных элементов:

Введение (Introduction);
Обзор литературы (Literature Review);
Материалы и методы (Materials and Methods);
Результаты исследования (Results);
Обсуждение и заключения (Discussion and Conclusions).

9. Список использованных источников (на языке оригинала) (Библиографическое описание документов оформляется в соответствии с требованиями **ГОСТа Р 7.0.5-2008** «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления»). В перечень включаются только те источники, которые использованы при подготовке статьи.

10. Сведения об авторе(ах). Указываются фамилия, имя и отчество (полностью), организация(и), адрес организации(й) (требуется указать все места работы автора, в которых выполнялись исследования (постоянное место, место выполнения проекта и др.)), должность и ученое звание, ORCID ID и Researcher ID (по желанию), электронная почта.

11. Заявленный вклад авторов (оформляется по желанию авторов).

12. References (транслитерация и перевод на английский язык структурного элемента «Список использованных источников» (например: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors (перевод структурного элемента «Сведения об авторе(ах)» на английский язык).

14. Contribution of the authors (перевод структурного элемента «Заявленный вклад авторов» на английский язык).

С дополнительной информацией о журнале можно ознакомиться на сайтах:

http://he.mordgpi.ru (сайт журнала);

http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (страница журнала на сайте вуза-учредителя).

Материалы, не соответствующие указанным требованиям, не рассматриваются. Рукописи не возвращаются.

Адрес редакции: 430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, 13 б, каб. 325, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева», редакция журнала «Гуманитарные науки и образование».

Телефоны: (834-2)-33-92-50 (главный редактор), (834-2)-33-92-54 (зам. главного редактора), (834-2)-33-93-09 (ответственный за выпуск).

Факс (834-2)-33-92-67.

E-mail: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

SUBMISSION GUIDELINES

The journal “The Humanities and Education” accepts manuscripts in the following spheres:

– Pedagogy (5.8.1 General pedagogy, history of pedagogy and education; 5.8.2 Theory and methods of training and education (by areas and levels of education); 5.8.7 Methodology and technology of professional education;

– History (5.6.1 Domestic history; 5.6.2 General history; 5.6.3 Archeology; 5.6.4 Ethnology, anthropology and ethnography);

– Philology (5.9.5 Russian language. Languages of the Peoples of the Russian Federation; 5.9.6 Languages of the peoples of foreign countries (with the indication of a specific language or group of languages); 5.9.8 Theoretical, applied and comparative linguistics).

Original scientific articles in Russian and English languages corresponding to the profile of the journal and reflecting the results of theoretical and / or experimental studies of the author(s) are accepted. It is not allowed to send to the editorial board already published articles or articles sent for publication in other journals. Verification of originality (no less than 80 %) is carried out with the help of the system “Antiplagiat”.

ALL SUBMISSIONS MUST ADHERE TO THE FOLLOWING FORMAT

When making an article please note the following requirements:

Use Times New Roman Cyr, font size 14; 1.5 line spacing; 20 mm margins. Each reference should be enclosed in square brackets indicating the number of the source. List of sources used in order of mention in the text.

The text of the article should be preceded by the following indexes **UDC** (Universal Decimal Classification).

The structure of the article should include the following:

1. The title of the article. The title should be short and informative (less than 10 words) and should be convey your essential points clearly.

2. Surname and initials of the author (authors) (with the indication of the place of work (study) and the electronic address) (the name of an organisation (Rus. / Eng.) should coincide with the title in the Charter. The order of the authors’ mention depends on their contribution to the work done.

3. The abstract. The abstract plays a role of an enhanced title. The abstract should state briefly the purpose of the research, the principal results and major conclusions. It consists of 4 distinct parts:

1) Introduction;

2) Materials and Methods;

3) Results;

4) Discussion and Conclusions.

The resulted parts of the abstract should be selected by appropriate subheadings and present relevant information in given sections.

The recommended size of abstract is 150–250 words.

4. Key words. Keywords should reflect basic statements, results achieved and the terminology of the investigation. The recommended number of keywords is 5–10.

5. Acknowledgements. List in this section those individuals who provided help during the research (e.g., providing language help, writing assistance or proof reading the article, etc.).

6. Presentation of data items 1–5 in English.

7. The text of the article. The main body of the article should be presented in Russian or in English with the following structural elements:

Introduction;
Literature Review;
Materials and Methods;
Results;
Discussion and Conclusions.

9. List of sources used (in the original language). List of sources used should be drawn up strictly according to the **GOST P 7.0.5-2008** and in uniform format. The list includes only those sources which are used in preparing the article.

10. Institutional affiliation of authors. Specifies the Last name, first name, the name of the institution, the address of the institution, the position and academic title of the author, ORCID ID, Researcher ID (on request), e-mail.

11. Authors' contributions (issued at the request of the authors).

12. References (transliteration and English translation of the structural element «List of sources used» (For example: Morozov N.A. The linguistic spectra. Methods for distinction of authentic works by famous writers: style-metric essay. *Izvestiya otdeleniya russkogo yazyka i slovesnosti Imperatorskoy Akademii nauk* = Russian Language and Literature Department of Imperial Academy of Sciences Bulletin. 1915; 4 (20): 93–127. Available at: http://www.textology.ru/library/book.aspx?bookId=1&textId=3 (accessed 25.09.2016). (in Russ.)

13. About the authors

14. Contribution of the authors

For further information go to http://he.mordgpi.ru (website of journal; http://www.mordgpi.ru/mordgpi_science/index.php (page at the website of the institution-founder).

The editors reserve the right to reject manuscripts that do not comply with the stated requirements. We do not return any of the material we receive.

The editorial board address of "The Humanities and Education": Room 325, 13b Studencheskaya Street, FSBEI HE "Mordovian State Pedagogical University named after M. E. Evsevyev", the city of Saransk, the Republic of Mordovia, 430007.

Telephone numbers: (834-2)-33-92-50 (editor-in-chief), (834-2)-33-92-54 (editor-in-chief assistant), (834-2)-33-94-90 (executive secretary).

Fax number: (834-2)-33-92-67.

E-mail address: gumanitarnie.nauki@yandex.ru.

Уважаемые авторы!

Осуществляется подписка на научно-методический журнал «Гуманитарные науки и образование». В журнале освещаются оригинальные статьи, содержащие результаты научной и прикладной деятельности в области гуманитарных и общественных наук, а также обзорные статьи по тематике журнала. В нем также отражаются результаты новейших научных исследований, анализ передовых гуманитарных технологий и достижений науки и образовательной практики.

С правилами оформления и представления статей для опубликования можно ознакомиться на сайте института в сети Интернет www.mordgpi.ru, либо в редакции журнала.

Журнал выходит 4 раза в год, распространяется только по подписке. Подписчики имеют преимущество в публикации научных работ. На журнал можно подписаться в почтовых отделениях или оформить online-подписку: индекс в Объединенном каталоге «Почта России» ПР718.

Журнал зарегистрирован в Министерстве Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций, ПИ № ФС77-39855 от 14 мая 2010 г.

По всем вопросам подписки и распространения журнала, а также оформления и представления статей для опубликования обращаться по адресу: 430007, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13б, каб. 325. Тел.: (8342) 33-94-90; тел./факс: (8342) 33-92-67; эл. почта: gumanitarnie.nauki@yandex.ru

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЕ

Научно-методический журнал
Том 12, № 2. 2021

Ответственный за выпуск *И. Б. Буянова*
Редактор *Н. Ф. Голованова*
Компьютерная верстка *Т. В. Мадякиной*
Дизайн обложки *А. Г. Чиняевой*
Перевод на английский язык *Л. В. Самосудовой*

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-39855 от 14.05.2010 г.

Свободная цена

Территория распространения – Российская Федерация
Подписано в печать 18.06.2021 г. Дата выхода в свет 24.06.2021 г.
Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 19,65. Тираж 1000 экз. Заказ № 76.

Адрес издателя и редакции журнала «Гуманитарные науки и образование»
430007, Республика Мордовия,
г. Саранск, ул. Студенческая, 11а
Отпечатано в редакционно-издательском центре
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева»
430007, Республика Мордовия, г. Саранск, ул. Студенческая, д. 13